

**XXI Jornades
de Foment de la Investigació
en Ciències Humanes i Socials**

FÒRUM DE RECERCA

Núm. 21/2016

**Revista de la Facultat de Ciències
Humanes i Socials**

ISSN 1139-5486



Fòrum de Recerca

núm. 21

Any 2016

XXI Jornades
de Foment de la Investigació
en Ciències Humanes i Socials



Fòrum de Recerca és una publicació destinada a divulgar els treballs presentats en les diferents edicions de les Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials.

Direcció:

Andreu Casero Ripollés

Degà de la Facultat de Ciències Humanes i Socials

Universitat Jaume I

Edició:

Esther Monzó Nebot, Universitat Jaume I

Maria Quiles Ruiz

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

© Del text: les autores i els autors, 2016

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2016



Aquesta obra està subjecta a una llicència de Reconeixement-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons.

ISSN: 1139-5486

DOI del número: <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2016.21>

DOI de la revista: <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca>



ÍNDEX

Presentació. Les XXI Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials. **Andreu Casero Ripollés** _____ **9**

ESTUDIS DE GÈNERE

Art Déco, ¿un estilo femenino? **David Luís López** _____ **15**

El feminismo como revolución cultural. La vanguardia feminista en el arte de los años setenta. **Rosa Anna Ferrando Mateu** _____ **27**

Género, discurso y transgresión femenina en la antigua Grecia: la figura de Clitemnestra. **Paula Quintano Martínez** _____ **39**

De maternidad a maternaje. Maternajes, feminismos y paces. **Magdalena Sancho Moreno** _____ **55**

ESTUDIS DE LA PAU I EL DESENVOLUPAMENT

La invención del desarrollo. Una mirada crítica al desarrollo en África. **Eduardo A. Roca Oliver** _____ **73**

El arte de los títeres y sus aportaciones a la salud y la paz en contextos de conflicto armado y posconflicto. **Rebeca Castro Pinzón** _____ **101**

La paz en la emblemática y el arte en el contexto de la Paz de los Pirineos. **Deborah García Piquer** _____ **119**

HISTÒRIA

El papel de la nobleza sarda en el asesinato del marqués de Camarasa. **Carla Torres Llop** _____ **139**

Doña Francisca de Zatrillas. Por bárbara instigación de una mujer licenciosa. **Carla Torres Llop** _____ **153**

FILOSOFIA

¿Puede la persona-masa aspirar a la lucha vital? Reflexiones orteguianas en la máxima actualidad. **Marc Salvador Queral** _____ **175**

TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ

Les noves tecnologies i la restauració monumental. Aplicació per a la conservació i catalogació de béns culturals. **Vicent-Juli Iborra Mondéjar** _____ **195**



¿Es suficiente la autorregulación en la televisión actual?
Laura Ballester Cuñat _____ **209**

La expresión de las emociones en el ámbito digital: el caso
de Facebook Reactions. **Álex Rubio Navalón** _____ **225**

Proyectar la identidad en línea. Análisis del uso de LinkedIn
por parte de estudiantes españoles. **Stanislava Mrkonjic-Bozic** _____ **241**

El uso de Twitter por los magazines informativos de la televisión
en España. Los casos de *La mañana*, *Espejo Público* y *El programa
de Ana Rosa*. **Raquel Benages Vicente** _____ **253**

ESTUDIS DE TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ

Videojuegos y doblaje. La sincronización. **Laura Mejías Climent** _____ **271**

Estudio descriptivo de las modalidades de traducción audiovisual
utilizadas en el cine multilingüe. El caso de *Star Wars*.
Joan Gómez Ciges _____ **291**

La traducción de escenas con contenido erótico en los videojuegos.
Los casos de *Duke Nukem Forever*, *God of War 3* y *The Witcher 3*.
Cristina Rubiols Agaña _____ **319**

Representacions cinematogràfiques del postmonolingüisme
en contextos d'asil i refugi. Una aplicació del cinema en la formació
de traductores i intèrprets des de la hipòtesi del contacte ampliat.
Esther Monzó Nebot i Marta Renau Michavila _____ **327**

Traducción y deontología. **Sergi Yuste Ortiz** _____ **343**

The Politics of Learning within Post-Yerevan EHEA: Some
Epistemological Remarks on the Role of University Lecturers.
Robert Martínez Carrasco _____ **369**

ANÀLISI DEL DISCURS I ESTUDIS LITERARIS

Anàlisi crítica dels *topoi* en el discurs polític: la representació
de l'estructura de l'Estat a les Corts Valencianes. **Diamar
Ferrer García** _____ **383**

Análisis textual y análisis del discurso en la cuña publicitaria
«No tenemos sueños baratos». **Montserrat Chesa Carda** _____ **405**

La Regenta: los personajes del *ménage à trois*.
Elena Diana Nastasescu _____ **423**



ESTUDIS ANGLESES

- A Study on Language Use and Language Attitudes by Arabs Living in Spain. **Mariam Benkasem Agbalu** _____ **441**
- Analysing the Speech Act of Refusing in the TV Show *Grey's Anatomy*. **Davinia María Nieto Bernat** _____ **463**
- Nonverbal Communication in EFL Teaching. **Lucía Bellés-Calvera** _____ **483**
- Task-Based Language Teaching: An Analysis of Learners' Perception of Technology-mediated Tasks in EFL Contexts. **Gloria Sánchez Muñoz** _____ **503**
- Written Corrective Feedback in Secondary Education: Learners' and Teachers' Preferences and Perceptions. **Ignacio Martínez Buffa** _____ **525**

EDUCACIÓ

- Didàctica de les Ciències Socials. Desenvolupament d'una proposta didàctica atenent a la diversitat. **Marc Bayó Jaime, Juan Carlos Bel Martínez, Sebastián Garnés Devesa, Sara Portolés Porcar i Enric Pere Ramiro Roca** _____ **549**
- Relación entre teoría de la mente y estatus sociométrico en los cursos de educación infantil. **María Soledad Defferrari Kloster** _____ **559**
- Socialización de alumnado con TEA y TDAH con sus iguales. Aspectos cuantitativos y cualitativos. **Melody Martínez Carrero i Clara Andrés-Roqueta** _____ **583**
- Intervención en competencia emocional con un niño de 6 años con sintomatología de trastorno del espectro autista (TEA). **Tania Andrés Soriano i Clara Andrés-Roqueta** _____ **609**
- Yo aprendo contigo y tú de mí: experiencia de tutoría entre iguales. **Maria Molina Díaz, Ana Doménech Vidal i Alicia Benet Gil** _____ **633**
- Educación Física en primaria. Participación del alumnado en la evaluación. **Sanae El Hadraoui** _____ **659**
- 21st century skills*: fomentando la expresión oral en las aulas de primaria como mejora del autoconcepto a través del aprendizaje cooperativo. **Maria Rallo Vicent i Alicia Benet Gil** _____ **679**
- La enseñanza de la lectura a primera vista en el piano en las Enseñanzas Elementales y Profesionales. **Arantxa Monferrer Montañés** _____ **695**

Una aproximación a la percepción de los docentes sobre el aprendizaje cooperativo. Sandra Oliver Gavara i Alicia Benet Gil _____	715
Análisis de los criterios de selección de los retos cooperativos para la mejora de la cooperación en las clases de Educación Física. Marta Ibáñez Pascual _____	735
El índice h en los profesores de Didáctica de las Matemáticas en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana. María Santágeda-Villanueva i Gil Lorenzo Valentín _____	749





Presentació.

Les XXI Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials

Andreu Casero Ripollés



Aquest volum presenta les contribucions dels membres de la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I a les XXI Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials. Aquestes Jornades, organitzades per Vicent Querol, van reunir un gran nombre d'investigadores i investigadors emergents que van compartir els seus projectes de recerca en un ambient distès que va permetre el diàleg entre diverses perspectives del que podem aportar conjuntament a la societat des de les nostres especialitats. Com es pot apreciar en l'índex, la interdisciplinarietat va caracteritzar la trobada, que va aconseguir abastar una varietat de temes que poden seguir animant els nous membres de la nostra Facultat a agafar el camí de la recerca.

El número 21 de la revista *Fòrum de Recerca* s'estructura en nou eixos diferents. El volum comença amb una secció sobre Estudis de Gènere amb articles que ens acosten propostes des de la teoria de l'art, els estudis culturals, els estudis discursius i els estudis filosòfics, amb una proposta que vincula el feminisme i la pau i que serveix d'introducció per a la segona secció, amb tres articles ubicats en els Estudis de la Pau i el Desenvolupament que ofereixen mirades interdisciplinàries. Tot seguit, trobarem dues contribucions de l'àmbit disciplinari de la Història i una emmarcada en la Filosofia, seguides de cinc articles que ens apropen a les Tecnologies de la Informació i la Comunicació i que obrin debats en l'àmbit de les humanitats digitals, la televisió i les xarxes socials. En els Estudis de Traducció i Interpretació, trobem una presència destacada de la traducció audiovisual i de videojocs, però també hi són presents plantejaments filosòfics, ètics i polítics. La setena secció, amb tres contribucions en l'àmbit de l'Anàlisi del Discurs i Anàlisi Literària, ens permet observar la transversalitat de les eines creades per les ciències del llenguatge en la creació de coneixement. El bloc d'Estudis Anglesos inclou cinc propostes escrites en anglès que tracten temes de gran rellevància per a la gestió de la diversitat de les societats actuals, incloses les actituds lingüístiques i l'aprenentatge de la que ha esdevingut la *lingua franca* dels nostres temps, l'anglès. Aquestes contribucions construeixen un pont amb la darrera secció, dedicada als estudis en l'àmbit de l'Educació, amb 11 propostes que són testimoni del gran potencial investigador de la nostra Facultat, amb investigacions sobre inclusió, competència emocional, participació i cooperació, entre d'altres.

Les contribucions que recull aquest volum han estat elaborades majoritàriament per investigadores i investigadors emergents, però no hauria estat possible sense la feina de direcció i tutorització de tot el personal docent i investigador de la Facultat de Ciències Humanes i

Socials. Any rere any, animant l'estudiantat a iniciar-se en la recerca i a obrir-se al diàleg a través de les presentacions, el professorat esperona la recerca en els nostres àmbits i permet que, conjuntament, seguim construint un coneixement i unes eines que són indispensables per assegurar la prosperitat del teixit social i econòmic que ens envolta. És a aquestes persones i el seu esforç que devem poder publicar avui el número 21 d'una revista exclusivament dedicada al foment de les nostres disciplines i és en les autores i autors que hi han contribuït on dipositem l'esperança de poder generar les cooperacions interdisciplinàries que ens exigeixen els reptes actuals.

Andreu Casero Ripollés
Degà de la Facultat de Ciències Humanes i Socials





Estudis de Gènere

Estudios de Género
Gender Studies



Art déco, ¿un estilo femenino?

Reflexiones sobre su arquitectura desde el género

David Luís López
david.luis@uji.es

I. Resumen

Si pudiéramos decidir dónde fijar un punto de inflexión en lo que se refiere a los estilos arquitectónicos y a su relación con el género, posiblemente sería el periodo en el que se desarrolla el *art déco* –y, por supuesto, también la escuela de la Bauhaus. Esto se debe a que fue precisamente en ese periodo en el que las mujeres comenzaron a tener mayor presencia en un ámbito tradicionalmente –incluso en la actualidad– dominado por hombres.

Habitualmente se ha tildado el arte y la arquitectura *déco* como femeninos, tal vez por la presencia de formas sinuosas, por su característico oropel, por un uso de materiales exquisitos o por su gusto refinado en exceso en el que los elementos florales y las piezas decorativas aparecen como algo inherente. Son unos planteamientos y deducciones que han calado en el seno de nuestras sociedades sin demasiado esfuerzo por su intrínseca lógica patriarcal, pero que, sin duda, se han pronunciado desde esa visión sesgada androcentrista del mundo, en la que incluso los valores estéticos son asignables a un género dentro de una vorágine permanente de sexualización y dotación de connotaciones sexistas a elementos que, por su propia naturaleza neutra, no deberían tenerlas. Estos aspectos, entre otros, son los que pretendemos analizar en esta investigación, tratando de aproximarnos desde los estudios de género a los planteamientos arquitectónicos del *art déco* y a algunas de sus principales obras.

Palabras clave: género, arquitectura, historia, historia de la arquitectura, estética, crítica feminista, historia del arte, *art déco*.

II. Introducción

Las primeras décadas del siglo xx serían convulsas para la sociedad europea, que experimentaría en primera persona la devastación del viejo continente tras la Gran Guerra. En ese contexto resultaría complicado encontrar mujeres arquitectas, y es que, tal y como apunta Rita Levi-Montalcini (1989: 36 cit. en Espegel, 2007: 79-80) «en el siglo pasado y en las primeras décadas del nuestro, dos cromosomas X constituían una barrera insuperable para entrar en las escuelas superiores y realizar los propios talentos». Precisamente por eso, en ese periodo cabría destacar a la primera mujer que estudió arquitectura en Europa, Emilie Winkelmann, quien realizó sus estudios en la Real Universidad de Hanover entre 1901 y 1905, y que estableció su despacho en Berlín. Tampoco nos olvidamos de Elisabeth von Tippelskirch-Knobelsdorff, que fue «la primera funcionaria en un servicio civil de la República de Weimar, como



arquitecto del gobierno provincial de Potsdam hasta 1923» (Espegel, 2007: 80).

En todo ese entramado, vemos que las mujeres comienzan a tener presencia en disciplinas que hasta aquel momento solo se habían pensado y desarrollado por y para hombres. Con todo, estas mujeres fueron siempre casos excepcionales, porque (Espegel, 2007: 81-82):

aunque se asuma generalmente que los «dorados años veinte» pertenecieron ante todo a la mujer, todos sabemos que solo le correspondieron en determinados clichés: como el de vampiresa fumando un cigarrillo en los anuncios publicitarios, como «Girl» en los cabarets o como intrépida piloto al volante de un coche de última tecnología.

Así, estas primeras décadas del siglo xx suponen una verdadera transformación de la sociedad y también de la moral, entre la ciudadanía. La incorporación de las mujeres al ámbito laboral – siempre condicionada por los estigmas de género, que impedirían el acceso a la mayoría de profesiones y centrarían su desarrollo profesional en ámbitos siempre vinculados a cuestiones como el cuidado o la educación infantil– posibilitaría la creación y consolidación de nuevos estereotipos de género que nos han llegado hasta la actualidad. En realidad, la incorporación de las mujeres al mercado laboral, a pesar de lo significativo que resulta, no logra la emancipación real en términos de género, y ahora, en el siglo xx, tendrán que conjugar su papel de trabajadoras con los roles tradicionales de su género.

Siguiendo en el camino que habíamos emprendido y conociendo la situación mayoritaria de las mujeres durante este periodo, no podemos sino hablar de esos movimientos que, por su praxis y con su relativa y problemática apertura hacia ellas, se configuraron como referentes en las creaciones más destacadas e interesantes de este periodo. Nos estamos refiriendo al *art déco*, pero también a otros estilos –y escuelas– que marcaron un punto de inflexión en la producción y construcción de este periodo. Y resulta importante, porque (Espegel, 2007: 82):

sabemos que tras las mujeres *art nouveau*, las mujeres *déco* y, después de estas, las mujeres Bauhaus, todas jugaron un destacado papel en la historia del diseño y de la arquitectura aunque fueran diseñadoras de tejidos o fotógrafas..

Nuestro interés, en esta investigación, se centrará en el *art déco*. Justamente porque debemos valorar la actitud y las realizaciones de las mujeres que trabajaron en él, en un contexto tan complejo, surgido al fin de la Primera Guerra Mundial en una sociedad tan diferente a todo lo que se había conocido hasta entonces; también

porque consideramos muy significativo el hecho de que no haya mujeres arquitectas en un estilo tan marcado con el estigma de lo femenino como es el *art déco*.

III. Objetivos

Los objetivos de esta investigación han sido, fundamentalmente, analizar e interpretar una cuestión trascendente como es la feminización social de un estilo artístico, arquitectónico y de diseño muy concreto: el *art déco*. Más si cabe, cuando este estilo al que hacemos referencia ha sido catalogado y vinculado, desde que surgió, de alguna manera a lo femenino. Un cliché poco o nada real, sobre todo en los aspectos arquitectónicos –que son en los que hacemos especial hincapié en estas páginas–, dado que, tal y como se obtiene a través de este artículo y el análisis de la bibliografía utilizada, parece imposible encontrar ninguna mujer arquitecta que desarrollara su profesión –o al menos parte de su carrera profesional– dentro de este estilo arquitectónico, a diferencia de otros estilos contemporáneos al *déco* en los que sí que sucedió y dónde podemos encontrar distintas mujeres arquitectas que pudieron construir (a pesar de hacerlo en estilos catalogados, curiosamente, como masculinos). Este hecho puede ser también el punto de partida de una nueva discusión, puesto que tal vez nos estemos aproximando a una masculinización de la arquitectura para que las mujeres puedan llevarla a cabo.

IV. Material y método

La realización de una investigación como la que se muestra en estas páginas únicamente se puede llevar a cabo a través de un rigor metodológico concreto, que en esta ocasión ha sido el hermenéutico, puesto que el análisis de los textos en sus propios contextos –tal y como defiende esta metodología– ha sido la mejor vía para la interpretación de las cuestiones y los resultados que íbamos encontrando a lo largo de la investigación.

En ese sentido, la labor principal para llevar a cabo 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, o también la del Colegio Territorial de Arquitectos de Castellón (CTAC) y, por supuesto, gracias a las nuevas tecnologías e internet. Así, algunas de las referencias más importantes con las que contamos son obras que narran, de alguna forma, también la historia de las mujeres en un estilo como es el *art*



déco, aunque sea a través de su constante ausencia. Este hecho es tan paradigmático como significativo y, aunque se repite en muchas de las investigaciones que tratan de poner en evidencia las cuestiones de género sobre determinadas investigaciones o narraciones históricas, no deja de sorprender y aparecer como una llamada de atención ante la necesidad de una mayor implicación colectiva para corregir estos aspectos de la bibliografía mayoritaria.



V. Resultados

El *art déco*, el gran estilo francés –y quizá su máxima aportación al campo del diseño del mueble–, se desarrolla principalmente en la capital, París. Aquí, donde las tendencias en la arquitectura y el diseño siguen caminos diferentes a los de otros núcleos de producción, como la República de Weimar y la Bauhaus, se producen alternativas a los referentes modernos que empezaban a consolidarse en el mundo del diseño. De este modo (Maenz, 1976: 38):

la situación en la Francia de aquellos años presenta un aspecto muy distinto. No hallamos fenómenos equiparables a la «Werkbund» o a la «Bauhaus» ni siquiera «De Stijl» encuentra allí repercusión. [Pero] aparece en cambio, en 1919, la Compagnie des Arts Français, en el mismo año en que Walter Gropius funda la Bauhaus, trascendental para el futuro de los *arts déco*.

Posiblemente, podamos encontrar algún tipo de relación entre la tolerancia hacia la ornamentación –y, por tanto, hacia una formalidad también en las artes de continuismo y tolerancia hacia lo que se había desarrollado hasta entonces, a pesar de las innovaciones que todo nuevo estilo conlleva– con la situación política y social que atravesaba la sociedad parisina de los años veinte del siglo xx. Y esto mismo contrastaría con la situación y el carácter de la otra a la que hacemos referencia, de manera que «el carácter conservador de la Compagnie confirma la estabilidad de la estructura social francesa en contraposición a la de la República de Weimar en la Alemania de posguerra, depauperada y agitada por conflictos sociales» (Maenz, 1976: 38).

El *art déco* carece de una definición concreta, precisamente porque no hay un conjunto de reglas y por la incorporación continua de formas y diseños que caracterizaron este estilo, siempre tratando de estar a la vanguardia a través de la propia inspiración de sus creadores y siendo receptor de influencias tan diversas que pocos lazos en común podemos trazar entre ellas sin referirnos al propio *art déco*. En ese sentido, como señala Duncan (1994: 8):

estas provenían, en primer lugar, del mundo de la pintura de vanguardia de los primeros años del siglo [...] un examen de iconografía más generalizada –líneas en zigzag, galones, rayos, ramilletes de flores estilizados, ciervas o mujeres jóvenes– revela otras influencias: el mundo de la alta costura, la egiptología, Oriente, el África tribal y los Ballets Rusos.

Y esto sin olvidar que a partir de la mitad de la década de los años veinte comenzarían a incorporarse a este estilo también esas formas y tipologías que impregnaban otras corrientes –como la Bauhaus–, siempre inspiradas en la máquina y la tecnología, observando como el *art déco* comienza a elaborar creaciones de formas carenadas, sin duda inspiradas en el diseño aerodinámico.

Por otra parte, el *art déco* también tenía otros aspectos que lo vinculaban necesariamente con lo que estaba sucediendo a su alrededor, de manera que se comprendía y propugnaba que la forma dependía de la función del objeto en cuestión, una indiscutible premisa del diseño industrial. Sin embargo, el *art déco*, en un periodo mayoritariamente dominado por esa lógica que pretendía la eliminación de cualquier ornamentación, defendía la necesidad de esta para el hombre; en palabras de Paul Follot «sabemos que lo “necesario” no es suficiente para el hombre y que lo superfluo le resulta indispensable; [...] de otro modo deberíamos suprimir también la música, las flores» (cit. en Duncan, 1994: 9).

Con la intención de acercar un poco más el conjunto del *art déco* al tema fundamental de estas páginas, es decir, a la arquitectura, tenemos que trasladarnos al París posterior a la Gran Guerra, donde la ya mencionada en párrafos anteriores Compagnie des Arts Français cobra especial fuerza y recibe con interés miradas internacionales llegadas del otro lado del Atlántico. Sus fundadores, Louis Süe y André Mare, «se propusieron aglutinar, con objeto de consolidarla, la artesanía francesa, desde la cerámica a la arquitectura, pasando por la ebanistería y el diseño textil» (Maenz, 1976: 38), y como resultado, tenemos que desde la fundación en 1919 hasta el cierre en 1928 obtuvo (Rosselló y Fernández, 2008: 2):

un gran éxito social y económico, que es posible que se debiese al propio ideal con el que ambos socios trabajaban y que resumen en el catálogo de la exposición celebrada en 1928 en Lord and Taylor: nuestro arte es esencialmente humano. Sabemos que nuestras creaciones van esencialmente destinadas a personas y no a autómatas. Por tanto, nos esforzamos en conseguir armonía, líneas flexibles y reposadas, para que la casa sea relajante, en contraste con una existencia cada vez más agobiante.

Así, la arquitectura *déco* también se vería –como el resto de objetos *déco*– potenciada por elementos decorativos, cuyos «materiales utilizados en las fachadas eran los mismos que



adoptados para los interiores: mármol adornado con *ormuoulu*, estuco azul, hierro forjado y madera tallada de color dorado» (Duncan, 1994: 175).

Todos estos aspectos fueron relevantes a la hora de atraer las miradas del público internacional, sobre todo de los Estados Unidos, una potencia emergente que necesitaba de inspiración para el desarrollo urbano masivo que se estaba experimentando en las principales ciudades, que muy pronto se convertirían en grandes urbes de carácter internacional. Hasta aquel momento, Francia – especialmente París– había sido la cuna de la creación artística, cultural y su posición era de vanguardia en cuanto a los estilos y las nuevas formas de crear, fabricar y construir. Sin embargo, seguramente la mejor arquitectura *déco* francesa fue la que se creó para la Exposición Internacional de 1925, y, de hecho (Duncan, 1994: 178-179):

la ornamentación arquitectónica *art déco* no se extendió mucho más allá de la capital francesa. A diferencia de Estados Unidos, que experimentó un *boom* de la construcción en los años veinte, Europa estaba en un periodo de recesión, tras la devastación de la gran Guerra. Además, su rica tradición arquitectónica tendía más a la renovación que a la innovación.

Como afirma este último autor (1994: 180) –en referencia ahora a los Estados Unidos– este país, al carecer de su propio estilo, buscaba la ornamentación *déco* en muchos edificios que se construyeron durante los años veinte y, en particular, en los rascacielos. Algunas de las cuestiones que resultan interesantes para tener en cuenta y analizar son precisamente que muchas de las nuevas construcciones que se desarrollaron en este periodo –no solo en Europa, también en Estados Unidos– son tipologías concretas para soluciones que hasta entonces habían resultado menos frecuentes, porque los avances tecnológicos implicaban la construcción de nuevos espacios destinados a albergar en ellos tanto las factorías de productos hasta entonces desconocidos como la propia producción energética.

En ese sentido, observamos que la arquitectura inglesa, que se centra en este periodo y que necesariamente bebe de los postulados del *art déco*, desarrollaría construcciones tan interesantes como útiles y adaptadas a su forma, como por ejemplo la central eléctrica de Battersea, en Londres, que realizaron los arquitectos Halliday y Agate –aunque el exterior es de Giles Gilbert Scott– entre 1929 y 1934. O el Muelle de Hay, en Londres y realizado por H. S. Goodhart-Rendel en 1927. Estos espacios resultan significativos «por la calidad de los materiales utilizados y por la atención que se puso en el detalle, obras que están a la altura de las mejores realizadas en Francia y en Estados Unidos» (Duncan, 1994: 180). Sin embargo, el

uso del *art déco* en espacios diferentes a los que hasta entonces se habían desarrollado también se produciría en –y sobre todo– Estados Unidos, precisamente, porque las formas *art déco* y su concepto de artesanía, dedicación, esfuerzo y calidad, serían perfectas para los espacios que albergarían el poder económico del país. No se adoptaría únicamente en grandes rascacielos como el Chrysler Building de Nueva York o el edificio Chanin de la misma ciudad, que serían espacios destinados a ese ámbito laboral del que necesariamente dependía el prestigio personal y social –de quienes trabajaban allí y de la propia compañía como marca–, también sería un estilo adoptado por edificios de poder político y de carácter público (como el Ayuntamiento de Los Ángeles) y de poder financiero, la gran banca norteamericana –que pronto sería la gran banca internacional–, y se observa que «la construcción bancaria *art déco* más importante de América es, sin lugar a dudas, el nuevo Union Trust Building, en Detroit, diseñado por Wirt Rowland» (Duncan, 1994: 199). Otro tipo de construcciones –que llegarían de la mano de nuevos estilos derivados del *art déco* como el que surgiría en Miami Beach y que dejaría el repertorio más completo de este estilo arquitectónico– son los hoteles y los cines, espacios destinados al ocio de una sociedad emergente, construidos con formas más aerodinámicas –curiosamente, como los objetos que se desarrollarían en los años finales de este estilo, cuyas formas, como hemos mencionado, también comenzaron a ser carenadas.

Otro aspecto que resulta interesante es el uso de los elementos ornamentales en la decoración de las fachadas de estos edificios, y tantos otros, a los que hemos hecho mención. Estos elementos característicos del *déco*, y que nos trasladan hacia esos modelos de artesanía tradicional francesa, paradójicamente –al menos en el contexto norteamericano– se producían de forma seriada, por lo que los encargos de las composiciones poco o nada tenían que ver con el mantra con el que posteriormente eran percibidos por el público en general. En ese sentido, esto aparece como una muestra más de la imposición industrial de la producción en cadena, donde la artesanía y los objetos únicos –por su elevado coste de producción– se descartaban. De esta forma, como apunta Duncan (1994: 181-182):

en la mayor parte de los casos, los elementos decorativos de un edificio no los diseñaba su arquitecto; por ello existen innumerables edificios comerciales, fábricas y tiendas en EE. UU. que tienen idénticos frisos ornamentales, tímpanos, entradas de terracota y bronce. Se trata de elementos comercializados que se fabricaban [...] [en diferentes fábricas de todo el país].

Otro de los aspectos en el que conviene profundizar en este análisis es precisamente ese otro factor elemental que caracteriza este trabajo: la relación de las mujeres con la arquitectura y, en este

caso particular, con el *art déco*. Es un estilo que muchas veces ha tendido a catalogarse bajo la etiqueta de femenino –por su ornamentación, delicadeza y énfasis en los detalles, siempre conseguidos con especial cuidado– y resulta curioso que sea imposible encontrar alguna obra arquitectónica proyectada por una mujer, ni siquiera como excepción capaz de confirmar la regla. A pesar de que el movimiento se desarrolla en un periodo temprano, el número de mujeres arquitectas con formación reglada no puede llevarnos a normalizar dicha situación puesto que muchas otras lograron desarrollar su actividad arquitectónica incluso antes de dicho periodo.

Sin embargo, sí que podemos encontrar numerosas mujeres que desarrollaron sus propias obras creativas dentro del *art déco* en otras esferas, como el diseño, y muy especialmente en el diseño de textiles –principalmente alfombras– y papeles decorativos. No es sorprendente que la vinculación de las mujeres a una determinada forma de producción creativa fuera de esta manera. Desde siempre, las mujeres habían estado relacionadas con cuestiones domésticas como la costura, y sobre todo con el mundo interior que representa la propia casa, de manera que es el único espacio que podía se les podía asignar también para la creación de soluciones domésticas. En ese sentido, podemos también llegar a cuestionarnos que posiblemente sus propuestas de objetos, tales como lámparas o útiles para comer y cocinar, podrían haberse planteado como soluciones a problemas únicamente –o mejor dicho, especialmente– detectados por ellas y que sus compañeros varones no habían llegado a visibilizar. Así, la funcionalidad de los objetos diseñados se veía exactamente sometida a las reglas de forma y función que este estilo –y lo moderno en general– defendían. En cualquier caso, estos elementos siempre fueron considerados como que (Duncan, 1994: 37):

desempeñaban un papel secundario en las artes decorativas. Pero, a medida que avanzaba el periodo de entreguerras, los papeles pintados y, más tarde, los tejidos y las alfombras, adquirieron más importancia. A menudo constituían la única nota puramente decorativa en unos interiores cada vez más austeros».

Con todo esto, cabe recordar que uno de los edificios más importantes del *art déco*, y que es considerado como un tesoro por sus ornamentaciones, es el Rockefeller Center, en el que encontramos obras de mujeres artistas como Hildreth Meisere o Ruth Reeves. Esta última realizó casi todos sus diseños para una adaptación textil posterior con un carácter muy personal, que se distanciaba en buena medida del resto de diseños *déco*, de manera que su obra «reflejaba la continua búsqueda de un idioma nativo para la decoración moderna» y supo trasladar sus diseños a una gran

variedad de telas. Sin embargo, no sería hasta la década de los años treinta cuando se comenzarían a incluir diseños alternativos a los estampados florales. Tanto es así, que mujeres como Marion Dorn llegaría a ganarse «el sobrenombre de “arquitecta de flores”» (Duncan, 1994: 54). En definitiva, muchas mujeres trabajarían a través de los tejidos el diseño *déco* durante estas décadas y cabría destacar nombres como Barbara Hepworth, Vanessa Bell o Marianne Straub, que sin duda contribuyeron a consolidar los elementos textiles en la decoración de los espacios interiores, muchas veces en colaboración con otros diseñadores y arquitectos varones, pero que les permitirían el espacio suficiente para desarrollar su creatividad.

Como hemos visto hasta ahora, el *art déco* se caracterizó por ser un estilo con grandes pretensiones de artesanía. Y lo mismo ocurrió con muchas de las mujeres que desarrollaron sus diseños en el ámbito de los tejidos y las alfombras dentro de esta corriente. Una de ellas, Ethel Mairet, mostró su reticencia hacia los procesos industriales para la elaboración de sus piezas, hasta que finalmente, tras contactar con otra diseñadora, cambiaria de parecer. Sus primeros tejidos recelan de los procedimientos industriales, pero el contacto con la Bauhaus y en particular con la bauhausiana Gunta Stadler-Stölz le fueron acercando a la industria.

Otra de las diseñadoras *art déco* que es imprescindible mencionar es Eileen Gray. Ella, cultivadora del estilo moderno, fue una gran experta en la utilización de alfombras para interiores, con la intención de reducir la sensación de austeridad extrema que transmitían las formas arquitectónicas nuevas –incluso las suyas propias, puesto que ella sí que proyectó arquitectura, pero lo hizo desde el estilo moderno. Así, aun cuando su estilo arquitectónico no se encontraba dentro del estilo *déco*, sí que lo hicieron la inmensa mayoría de los objetos que diseñó, a pesar de que ella misma negara su vinculación con este estilo. La realidad es que su personalidad y su capacidad creativa hicieron de Gray un punto y aparte que no estaba sujeto a las reglas de ningún estilo concreto. Sin embargo, piezas como su tumbona *Canoe*, elaborada con gran cuidado con madera lacada y hoja de plata –del mismo modo que la mesa *Lotus* o la butaca *Serpiente*–, nos recuerdan necesariamente a esas premisas del *déco* que harían de las piezas de mobiliario objetos exclusivos casi irrepetibles, elaborados con materiales de alta calidad, muchos de ellos exóticos; así como las formas, inspiradas en motivos con tendencia naturalista alejados totalmente de los conceptos que defendían sus colegas, con los que sí compartía muchas características en el terreno de la arquitectura, y que repercutían directamente en el ahorro económico de los clientes.

Estos aspectos económicos, que necesariamente vienen ligados al uso de determinados materiales para la producción de objetos, hicieron que las creaciones *art déco*, casi todas artesanales, fueran

mucho más caras que otras producidas de forma seriada, lo que abrió un debate y surgieron muchas voces críticas contra esto, que exigían una democratización de los objetos de diseño de los interiores domésticos, para que estos pudieran estar al alcance de un público mayor. Así, en 1926 (Duncan, 1994: 8-9):

algunos cultivadores franceses del estilo moderno se pusieron a criticar de manera cada vez más franca a los diseñadores *art déco* que atendían solo a clientes selectos con sus piezas únicas o de edición limitada. Los «modernos» sostenían que los nuevos tiempos exigían buenos diseños para todo el mundo y que la calidad y la producción en masa no eran mutuamente excluyentes.



VI. Conclusiones

Una de las cuestiones fundamentales que hemos planteado en esta investigación ha sido la visibilización de un hecho tan significativo como es la feminización de una categoría o un estilo concreto. Aunque en la investigación en sí no nos hemos centrado en los aspectos más teóricos o de intrínseco carácter social y sociológico que señalan y han propiciado que un estilo concreto logre hacer suyo un género –el femenino–, sí que hemos podido comprobar que lo cierto es que la presencia de mujeres en este campo –el de la arquitectura–, y más concretamente el de la praxis arquitectónica en el *art déco* durante las décadas de los años veinte del pasado siglo xx, es del todo inexistente y los únicos casos de mujeres vinculadas a la producción en este estilo artístico se dan en campos del diseño tradicionalmente vinculados a las mujeres, como pudiera ser la producción textil.

Por otra parte, pero sin desvincularnos de la idea principal de este razonamiento, consideramos que la ausencia de mujeres en la arquitectura del *art déco* deviene como el culmen del paradigma al que nos enfrentamos, y resulta que lo que trasciende en cuanto a género no es tanto la autoría de la producción como los estereotipos y estigmas que subyacen en los planteamientos patriarcales. Así, tampoco podemos generalizar el hecho de que las mujeres arquitectas en este periodo fueran un número muy reducido, pues aunque esta premisa es cierta, también es cierto que sí que existen creaciones arquitectónicas de este periodo elaboradas por mujeres pero que, curiosamente, escogieron desarrollarlas en otros estilos.

VII. Bibliografía

- Amann Alcocer, Atxu. 2011. *Mujer y casa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cevedio, Mónica. 2009. *Arquitectura y género. Espacio público / Espacio privado*. Madrid: Icaria.
- Cirici, Alexandre. 2009. *Art i societat*. Barcelona: Obrador Edèndum.
- Duncan, Alastair. 1994. *El art déco*. Barcelona: Destino.
- Espegel, Carmen. 2007. *Heroínas del espacio. Mujeres arquitectos en el movimiento moderno*. Buenos Aires: Nobuko.
- . 2012. «Charlotte Perriand, sinergia entre industrialización y artesanía». En *VVAA: Jornadas de Mujer y Arquitectura, Mujeres Arquitectas de Galicia 26-27: 22-25*. A Coruña: Universidad da Coruña.
- Hernández Pezzi, Carlos. 1998. *La ciudad compartida: el género de la arquitectura*. Madrid: Consejo superior de colegios de Arquitectos de España.
- Maenz, Paul. 1976. *Art déco 1920-1940*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pateman, Carole. 1995. *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Rambla, Wenceslao. 2007. *Estética y diseño*. Salamanca: Universidad Salamanca.
- Roselló, María José y Antonio Rafael Fernández. 2008. «Luis Suez, André Mare, el art déco y la Compañía de Artes Francesas». *Revista de l'Associació per a l'Estudi del Moble* 7: 14-19.
- Torrent, Rosalía. 1995. «Mujeres y diseño industrial: la escuela de la Bauhaus». *Asparkia* 5: 57-69.
- Torrent, Rosalía y Joan Manuel Marín. 2005. *Historia del diseño industrial*. Madrid: Cátedra.





El feminismo como revolución cultural La vanguardia feminista en el arte de los años setenta

Rosa Anna Ferrando Mateu
al097391@uji.es

I. Resumen

A partir de la lectura del clásico artículo de Linda Nochlin «¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?», publicado en 1971 en la revista *Art News*, intentaremos entender el motivo por el cual las mujeres fueron desplazadas a una segunda posición, y llegaremos a la conclusión de que fueron factores sociales los que impidieron que pudieran desarrollar su talento, ya que solo tenían acceso al aprendizaje de las artes menores y tenían vetado el camino a realizar otro tipo de arte, reservado a los hombres.

Asimismo, la historia demuestra que la imagen de las mujeres en el arte se ve desde un punto de vista masculino, una iconografía heredada durante siglos. Las teorías feministas sentarán las bases para una crítica de esa representación y será la vanguardia feminista en los años setenta lo que la desconstruirá.

A través del arte, diferentes artistas descubren nuevos medios, por ejemplo la fotografía, el vídeo, el cine o incluso la *performance*, en los que experimentarán para expresar y reivindicar la búsqueda necesaria de la satisfacción de la mujer más allá de ejercer las labores del hogar que le habían sido impuestas hasta el momento.

Nos detendremos a analizar a algunas artistas y algunas de sus obras emblemáticas, como será el caso de Judy Chicago, figura imprescindible en el movimiento feminista de la década de los setenta y una de las fundadoras de la *Womanhouse*.

Palabras clave: feminismo, revolución cultural, años setenta, vanguardia feminista.

II. Introducción

A partir de los años setenta del siglo pasado, aparece una serie de movimientos de transformación social que marca un punto de inflexión en la convivencia social y está adaptado a un marco inminentemente global. Entre ellos cabe destacar el feminismo, un movimiento donde las mujeres se impulsan hacia su libertad ante un modelo patriarcal y androcentrista que había estado vigente y había sido inquebrantable hasta el momento. Esta etapa se enmarca en la denominada segunda ola del feminismo, donde la cuestión de la igualdad y la diferencia pasa a colocarse en un lugar central de la dialéctica feminista (Reverter, 2003: 38).

El feminismo se concentra principalmente en lo que queda fuera del marco de la lógica, la representación, la historia y la justicia patriarcales. Ante la pregunta «¿qué es el feminismo?», Peggy Phelan, en su estudio sobre *Arte y feminismo*, nos da una definición simple y a la vez muy abierta: «el feminismo es la convicción de que el género ha sido y



continua siendo una categoría fundamental para la organización de la cultura. Es más, el modelo de dicha organización tiende a favorecer a los hombres en detrimento de las mujeres» (2010: 18). Historiadoras del arte y de la crítica se han dotado de un contexto donde enmarcar el análisis del arte hecho por mujeres a lo largo de la historia. En palabras de Reckitt (2010: 13):

El feminismo ha redefinido los términos esenciales del arte de finales del siglo xx, poniendo de relieve presunciones culturales sobre el género y politizando el vínculo entre lo público y lo privado, explorando la naturaleza de la diferencia sexual y realzando la especificidad de los cuerpos determinada por el género, la raza, la edad y la clase social.



III. Objetivos

Y ¿por qué un arte feminista? Nuestro trabajo intentará encontrar respuesta a ello, centrándonos en esos inicios de los años setenta del siglo xx, donde se puede ver que la fuerza de las mujeres, hasta el momento oprimida, se libera en sus propias acciones, con el cuerpo como una pieza fundamental en sus obras.

IV. Marco teórico

Antes de introducirnos en el arte feminista de los años setenta y mostrar qué está ocurriendo en ese momento histórico y en su contexto social, tenemos que nombrar –ya que es de gran importancia para esos cambios que se avecinan– a tres grandes teóricas del feminismo que son Simone de Beauvoir, Betty Friedan y, ya en los mismos años setenta, Kate Millett.

Simone de Beauvoir analiza en *El segundo sexo* (1949) el porqué de la existencia de la mujer como el «otro»; la obra se plantea como una explicación teórica de la subordinación de las mujeres a los hombres. Se analiza la condición de la mujer cuya vida se explica en relación con el hombre, nunca a la inversa. En su obra, Beauvoir demuestra que «no se nace mujer, se llega a serlo». Nos ofrece una nueva lectura de los conceptos de la familia, la educación y la feminidad, construidos e impuestos a las mujeres. Fue la primera teórica que habló de la diferencia en la igualdad como sinónimo del enriquecimiento entre sujetos libres y no como el de la tradición entre el sujeto (hombre) y el objeto (mujer) (Roig, 1984: 18-19). En *El segundo sexo*, Simone de Beauvoir nos dirá que toda la historia de las mujeres ha sido creada por los hombres. «La razón que Beauvoir aduce para explicar este fenómeno no es que la masa de las mujeres ha estado al margen de la historia, y las circunstancias de

opresión vividas han sido un obstáculo para cada una de ellas» (Carro, 2010: 133).

Betty Friedan en su libro *La mística de la feminidad* (1963) parte de la situación concreta de la mujer de la clase media norteamericana, y analiza hasta qué punto las campañas modernas en pro de la feminización de la mujer la han alienado y se han introducido en su subconsciente. La autora describe con detalle la esclavitud del hogar, el aislamiento de las mujeres modernas y analiza la situación de sometimiento y dominio que pesaba sobre ellas. Nos encontramos ante una sociedad del bienestar y del consumo de posguerra y la autora aborda esta situación a través del aspecto psicológico y social de la identidad (Perona, 2005: 16). Friedan nos habla del motivo por el cual las mujeres norteamericanas, atadas a la comodidad del hogar, se sienten insatisfechas de la vida que llevan; lo llamará «el problema que no tiene nombre». Este es el vacío y la crisis en la identidad de millones de mujeres y Friedan dirá «ya no es posible seguir ignorando esta voz, de no prestar atención en la desesperación de tantas mujeres norteamericanas» (1965: 23).

Según escribió Montserrat Roig en su libro *El feminismo* es «la represión subterránea que ejerce en la mujer la moderna noción de feminidad, que la ha convertido [...] en un ser engañado por viejos mitos falsamente modernizados» (Roig, 1984: 19). La obra de Betty Friedan no solo se queda en palabras, ya que la propia Betty, en 1966, junto a un reducido número de mujeres fundan NOW (Organización Nacional de Mujeres), una de las organizaciones feministas más antiguas, que es el primer partido político puramente feminista (Pérez, 2011: 193-203) que contribuyó a dar legitimidad simbólica y política al movimiento de liberación de la mujer.

Unos años más tarde, Kate Millet escribe *Política sexual* (1970), donde nos explica que el patriarcado es la política sexual por la que los hombres establecen su dominio y mantienen el control. El patriarcado es devastador porque ha penetrado en todas las clases sociales, en las diferentes sociedades y épocas históricas. Kate Millet sostiene que el arma más poderosa del patriarcado es que es universal y antiquísimo.

Obras como la de Simone de Beauvoir y, años más tarde, la de Betty Friedan son la base del movimiento feminista que en el año 1968 crea el lema «lo personal es político». Se abre un debate sobre asuntos privados como la maternidad, el papel de ama de casa, la feminidad, la violencia contra las mujeres en una sociedad patriarcal que no les permite desarrollar todo su potencial como personas.

La obra de Simone de Beauvoir significó la teoría del feminismo de la igualdad; la de Betty Friedan, la de la identidad. A diferencia de las feministas de la primera ola, las mujeres protagonistas de la segunda encuentran en esas obras las palabras que definen su malestar. Se abre paso a una década de lucha feminista activa y de grandes movilizaciones (Belucci, 1992: 39).

V. Resultados

Es a finales de los años setenta cuando (Roig, 1984: 20):

la aceleración de la carrera de armamento, los conflictos en el llamado Tercer Mundo, el miedo a la guerra nuclear de consecuencias irreversibles, las injusticias sociales dentro de los países más desarrollados, etc., crearon las condiciones de descontento y rebelión entre los sectores más marginados.

Y (Phelan, 2010: 20):

En los años setenta, inspiradas por los movimientos pacifistas y pro derechos civiles en Estados Unidos, por las revueltas estudiantiles en Europa y por los movimientos intelectuales estéticos de lo que se ha dado en llamar postestructuralismo y posmodernismo, las mujeres despertaron de su aparente letargo. Impulsadas tanto por la visión fría que presentaba Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* [...], y por el análisis que hace Friedan del «problema sin nombre» en *Mística de la feminidad*.

Las mujeres se unieron para protestar contra el modo en el que los sistemas políticos deformaron sus vidas, aspiraciones y sueños. La sociedad occidental ha llevado hasta el extremo la degradación social del ama de casa y la llamada «nueva libertad sexual» no es más que una trampa, las mujeres ya no quieren admitir esa actitud de las instituciones opresivas, y despiertan y dan paso a la acción.

Pero el nuevo movimiento de la mujer nació de otra contradicción: la que supuso la práctica de lucha dentro de los grupos radicales pacifistas, de los negros, los jóvenes y los estudiantes. Descubrieron que dentro de estos movimientos todavía había otra opresión, más subterránea, transversal y específica: la de la mujer. Descubrieron que estaban explotadas en todas las minorías, en todas las clases sociales y en todos los movimientos radicales. La mujer se convertía en la marginada del marginado (Roig, 1984: 21). El nuevo feminismo no es ya solo la lucha por conseguir los mismos derechos que los hombres, sino que cuestiona directamente el mundo masculino tal y como está organizado en la estructura patriarcal, profundamente individualista, violento, competitivo, jerarquizado y autoritario.

Desde el principio conviven en su seno varios tipos de feminismos: reformistas, socialistas y radicales. El feminismo radical fue el encargado de analizar las formas de discriminación institucionalizadas en la vida privada. Ciertos sectores del mundo del arte denunciaron los mecanismos de opresión vigentes en la vida doméstica a través de su representación e hicieron suyas las consignas radicales. Se quiere conquistar el espacio público mediante agrupaciones, organizaciones políticas, asociaciones



culturales, foros y congresos. Y serán las mujeres artistas las que más colonicen ese espacio de lo público. Carro (2010: 122) dice lo siguiente:

La conquista del espacio llama también a la conquista del tiempo por antonomasia: la historia. Las artistas, apoyadas por críticas, sociólogas e historiadoras, rastrearán una genealogía de mujeres que constituya el referente pasado para la acción emancipadora en el presente.



El arte se convierte en eco de la lucha por el espacio público y el reconocimiento en la historia. Es entonces cuando las artistas feministas adoptan los principios de la liberación de la mujer como base e inspiración para una nueva práctica artística. De ese modo, el arte se convierte en la plataforma desde la cual reivindicar una revisión política y personal. Phelan (2010: 21):

Desde las protestas por la falta de inclusión de las mujeres artistas en galerías y museos hasta la resurrección de los lenguajes degradados de las artes decorativas y artesanales, la primera fase del arte feminista fue activista y apasionada, y se concentró en modificar la historia del arte.

En los años setenta, las mujeres relegadas a la periferia de los movimientos artísticos deciden organizarse para denunciar su aislamiento profesional. En 1969, la Women Artist in Revolution (WAR) denuncia la política museística; en 1970, surge el Grupo de Mujeres Artistas Ad Hoc, y un año más tarde, en 1971, las Women in the Arts (WIA).

El primer proyecto del mundo dedicado a la producción de arte por y para mujeres dio lugar a una exposición, organizada en 1972 por Faith Wilding, Miriam Schapiro y Judy Chicago, junto a las estudiantes del Programa de Arte Feminista y que llevó el nombre de «Womanhouse». Veinticuatro mujeres remodelaron una casa en Los Ángeles, donde el espacio expositivo era un espacio doméstico. Las artistas se apropiaban de este (las partes del hogar) para convertirlo en espacio de exposición para el arte feminista. Schapiro y Chicago fueron figuras clave para el desarrollo del arte feminista de Estados Unidos durante las décadas de los setenta y los ochenta en la Costa Oeste.

En 1973, se inaugura la exposición «Women Choose» en el New York Cultural Center, donde ciento nueve mujeres artistas fueron las encargadas de dar a conocer las inquietudes y líneas de trabajo llamadas a combatir con el modernismo estético.

En los años ochenta, las Guerrilla Girls denunciarán que la media de mujeres artistas presentes en los museos es de un 10%. Tras el anonimato (mantienen los rostros ocultos detrás de máscaras de mono) y con esa idea de colectivo (huyendo de la idea de genio), con sus acciones quieren demostrar la poca representación de las mujeres en el arte y en los museos. Las mujeres tienen un único papel dentro de los museos: el de modelos y musas. «Do women have to be naked to get into the Met.

Museum?» aparece en uno de los carteles de las Guerrilla Girls, en 1989; ¿dónde está la representación de las mujeres artistas en los museos?

A través del arte, diferentes artistas descubren nuevos medios como la fotografía, el vídeo, el cine o incluso la *performance*, en los que experimentaron para expresar y reivindicar la búsqueda necesaria de la satisfacción de la mujer más allá de ejercer las labores del hogar que le habían sido impuestas hasta el momento. Las mujeres artistas toman conciencia de su poder como colectivo, pero esto requerirá mucho tiempo. Deciden crear canales alternativos, espacios exclusivos que no dependan de los hombres, sino de la propia voluntad de las mujeres: escuelas, museos, galerías, revistas y circuitos de exposición y venta exclusivos para mujeres.

La primera galería cooperativa de mujeres en Nueva York fue la Artists in Residence Gallery (AIR), en 1972. Cada miembro colaboró con 150 dólares y 50 horas de trabajo para restaurar el número 96 de Wooster Street, lo que era antiguamente una tienda de maquinaria (Carro, 2010: 126). En su primera temporada (1972-1973), la galería hizo trece exposiciones de artistas asociadas y de tres artistas invitadas, que no miembros originales de AIR. Además de exposiciones, albergó conferencias y charlas que ayudaron a forjar un lenguaje para el arte feminista donde se puede ver la influencia de la historia del arte, del mercado y de la crítica (Phelan, 2010: 21). Asimismo podemos encontrar en California el taller Juana de Arte, fundado por la grabadora June Wayne, quien organizó en 1971 una serie de seminarios destinada a la formación.

Durante los últimos años de la Womanhouse hubo una serie de enfrentamientos entre Chicago y Shapiro. Chicago defendía la creación de una comunidad femenina independiente, en cambio Shapiro prefería la integración. A principios de 1973, Chicago dimitió como profesora de CalArts y entonces crea, junto a Arlene Raven y Sheila de Bretteville, el Feminist Studio Workshop, un centro de arte alternativo fundado en Los Angeles, exclusivo para mujeres (Carro, 2010: 128). Raven, Bretteville y Chicago deciden, a partir del diseño del antiguo Woman's Building de 1893 de la arquitecta Shopia Hayden, reconstruir un centro nuevo. Será el Woman's Building, inaugurado en 1973, sede de galerías, talleres y compañías de teatro.

Como podemos observar, en los años setenta aparecen numerosas salas de exposiciones, talleres y lugares de arte alternativos solo para mujeres; aún así, la situación de la política museística respecto a ellas sigue siendo marginal. En 1971, Linda Nochlin ya dice que el arte feminista necesita de una crítica feminista y ese mismo año aparece la primera publicación feminista dirigida por mujeres artistas: *Women and Arts*.

La fundación de galerías, centros educativos, publicaciones y asociaciones feministas a principios de los setenta es necesaria para crear un espacio para las mujeres y para que ellas puedan trabajar fuera del

sistema, pero con vistas a infiltrarse en las bases de este. Sin embargo, al final de la década, se empiezan a dar cuenta que la creación de estos espacios exclusivos a la larga sería un problema, ya que siguen estando excluidas de esa sociedad patriarcal. Y la idea no es formar un sistema paralelo, sino ir introduciéndose y encontrar un espacio propio dentro.

En este contexto de inclusión, la historiadora americana Linda Nochlin hizo una de las preguntas más incómodas a las que la historia del arte se ha tenido que enfrentar: «¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?». En 1971, Nochlin publica el artículo «Why Have There Been no Great Women Artist?» en la revista *Art News*, en el que intenta entender el motivo por el cuál, hasta el momento, las mujeres habían sido desplazadas a una segunda posición y más en concreto en el arte. Nochlin demuestra que la exclusión de las mujeres no obedece a razones de calidad, sino de orden político. Fueron los factores sociales los que habían impedido que pudieran desarrollar su talento, ya que solo tenían acceso al aprendizaje de las artes menores y tenían vetado el camino a realizar otro tipo de arte, exclusivo de los hombres.

El artículo es importante porque evalúa los intereses políticos a la hora de construir la historia del arte, una disciplina predicada en las desigualdades económicas y éticas implícitas con claras consecuencias negativas para las mujeres. Se demuestra que la imagen de las mujeres en el arte se percibe desde una mirada masculina, una iconografía heredada durante siglos. Así pues, las teorías feministas son las que sientan las bases para una crítica a esa representación y la vanguardia feminista en los años setenta lo que quiere desconstruirla.

En 1972, tras la publicación del artículo, la invitan a participar junto a otras artistas e historiadoras del arte en la convención del College Art Association de San Francisco (CAA), donde reflexionan sobre la necesidad de elaborar una genealogía femenina. Por primera vez se plantean recuperar un pasado fragmentado en la historia del arte y entonces se dan cuenta de que incluso se han llegado a silenciar aquellos fragmentos (Carro, 2010: 136). Las artistas de los años setenta casi no tienen referentes históricos y el deseo de sentir una tradición hace que redescubran una historia olvidada. Escribe Carro (2010: 138-139) que:

Durante ese período se reunieron representantes de todos los grupos feministas de Nueva York y de California, historiadoras del arte y artistas para reivindicar el reconocimiento de las mujeres no solo en el arte del pasado, sino también en el presente del mundo artístico [...]. La historia del arte feminista empezaba a revelar que la diversidad y pluralidad fueron en realidad una parte más importante de lo que el modernismo había hecho creer.

A medida que aumenta el número de estudios e investigaciones, artistas e historiadoras del arte se dan cuenta que no es suficiente recuperar los nombres de esas mujeres, sino que es necesario conocer el contexto, el periodo y el ambiente en el que vivieron. Surgen nuevos



problemas, como la revisión de los cánones o la relectura de los temas clásicos desde la perspectiva de género. «A través de la relectura y revisión de las grandes obras de arte, las artistas feministas de los años setenta arrojaron luz sobre el poder del pasado para moldear la evolución del arte contemporáneo» (Phelan, 2010: 36). Todos estos estudios influyen en la producción artística del momento (Carro, 2010: 141),

generando un tipo de arte conscientemente subversivo y comprometido con la recuperación de los territorios negados históricamente a las mujeres. Esto es lo que hará la primera generación de mujeres artistas inscritas en el feminismo [...]. Asistimos así no solo a la aparición de un arte feminista, sino también de una historia del arte y una crítica feminista.

Con la aparición en los años setenta de la historia del arte alternativa, las artistas feministas se suman a la búsqueda de nuevos modos de hablar o crear arte. El florecer del interés histórico por el arte y la vida de las mujeres alcanzó su máximo esplendor con el montaje que Judy Chicago realiza entre 1974 y 1979 y que se conoce como *The Dinner Party* ('La cena'), una obra en la que colaboran cien mujeres con el propósito de celebrar una figura femenina de la historia y de la mitología, representada en un plato de cerámica con forma de vagina (Aliaga, 2004: 56).

The Dinner Party se inicia con la serie *Great Ladies* (1973) en la que Chicago crea un conjunto de retratos abstractos de mujeres del pasado. En la búsqueda para realizarla descubrió la pintura china, que utilizó para los platos chinos en la instalación. Su plan inicial era crear cien platos que se pudieran colgar en la pared como pinturas en homenaje a cien mujeres. Sin embargo, más adelante, Chicago empieza a pensar en la posibilidad de una representación de una cena imaginaria solo para mujeres. El resultado final es un banquete al que quedan convocadas unas mil quinientas mujeres en el que encontramos personajes reales, mitológicos o diosas.

The Dinner Party era un intento de reinterpretar *La última cena* desde el punto de vista de las mujeres. Como indica Carro (2010: 144):

Las mujeres «absorbidas» por la historia son ahora representadas como alimento sustancial para un público «hambriento» de aprender cosas de su pasado. Esta lectura no patriarcal de la iconografía religiosa presente en *The Dinner Party* fue una tendencia generalizada en los años setenta.

Phelan (2010: 37) indica que la instalación está compuesta por

treinta y nueve platos dispuestos sobre una mesa triangular cubierta por un mantel de bordados en los que se rinde homenaje a las vidas de treinta y nueve grandes mujeres. *The Dinner Party* presenta la historia de las mujeres como variaciones de formas de las vulvas.

Asimismo, se puede observar el uso de técnicas y materiales muy variados y llamativos: técnica de bordado, telas, cerámica, porcelana, etc. Con ello Chicago reivindica el uso de materiales nuevos y también el uso de técnicas que hasta el momento se habían catalogado como menores. Además, revisa los conceptos de arte y artesanía para sacar del anonimato a aquellas mujeres que habían trabajado en el pasado en esas ramas consideradas inferiores.

La idea de una conexión central entre las mujeres era la motivación principal del arte feminista. La colaboración es otra de las señas de identidad, tanto de *The Dinner Party* como de gran parte del arte feminista de los años setenta, ya que es una reacción política contra la categoría de genio, que tradicionalmente ha estado ligada al sexo masculino. Aún así, recibió críticas, ya que Chicago y sus colaboradoras establecen una estructura jerárquica que favorece a las treinta y nueve mujeres sentadas en la mesa a expensas de las novecientas noventa y nueve relegadas al suelo de cerámica y anónimas. El potencial creativo de colaboración descubierto en el arte llevó a Judy Chicago a definirlo como modelo para «otro modo de hacer arte por parte de la mujer artista».



VI. Conclusiones

El feminismo como revolución cultural tiene lugar en un momento en el que el arte, el mundo del mercado del arte y la consideración de los artistas también están cambiando; lo que hace el feminismo cultural, el feminismo artístico, es participar en una revolución mucho más amplia con sus propias aportaciones.

En nuestro trabajo hemos mostrado la irrupción de la mujer en el arte en los años setenta y cómo un grupo de artistas a través de su arte reivindican el papel de la mujer en la sociedad, con un arte provocador, salvaje y, ante todo, feminista. ¿Por qué un arte feminista? ¿Por qué el arte? En una sociedad tradicional y patriarcal, las cosas tenían que cambiar, las mujeres querían formar parte de la historia en igualdad con los hombres y qué mejor manera de expresar sus sentimientos que en la realización de ese arte.

Como hemos dicho, nos encontramos en un tiempo de cambios y en un contexto de revoluciones; todos esos grupos que se encuentran en una supuesta categoría inferior quieren que se les considere por igual; las minorías quieren tomar partido de las decisiones. Esas voces silenciosas quieren ser escuchadas. Incluso las mujeres se dan cuenta de que, dentro de esos grupos marginales, ellas tienen su reducto de marginalidad y el arte será una de las maneras que utilizarán las mujeres para revelarse contra esa feminidad construida por un modelo patriarcal occidental.

Aunque hemos centrado nuestro trabajo en Estados Unidos, no hay que olvidar que existen movimientos feministas y mujeres artistas en Gran Bretaña, Francia y otros países. Años más tarde las feministas

recibirán una crítica fuerte de las propias feministas al considerar que este movimiento de los años setenta está más centrado en las mujeres occidentales de clase media acomodada y deja fuera al resto de mujeres no occidentales o de clases inferiores.

Los años setenta del siglo pasado xx son uno de los primeros periodos que supone un punto de inflexión en el arte, la cultura y la sociedad. El arte comienza a entenderse como un canal de reivindicación político y social; es comprometido y su plástica no solo refleja la opresión del sistema patriarcal hacia la mujer sino que intenta transgredirlo y propone y anima a la lucha ciudadana. Así pues, nos encontramos ante una nueva generación de artistas nutridas con el mensaje liberador del feminismo.



VII. Bibliografía

Aliaga, Juan Vicente. 2004. *Arte y cuestiones de género. Una travesía del siglo xx*. San Sebastián: Editorial Nerea S.A.

Belucci, Mabel. 1992. «De los estudios de la mujer a los estudios de género: Han recorrido un largo camino...». En *Las mujeres en la imaginación colectiva: una historia de discriminación y resistencias*, coordinado por Ana María Fernández, 27-55. Barcelona: Paidós.

Carro Fernández, Susana. 2010. *Mujeres de ojos rojos. Del arte feminista al arte femenino*. Gijón: Ediciones Trea.

Deepwell, Katy. 1998. «La crítica feminista de arte en un nuevo contexto». En *Nueva crítica feminista de arte. Estrategias críticas*, editado por Katy Deepwell, 19-39. Madrid: Cátedra.

Faludi, Susan. 1993. *Reacción. La guerra no declarada contra la mujer moderna*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.

Friedan, Betty. 1965. *Mística de la feminitat, I. El problema no plantejat*. Barcelona: Edicions 62.

Nochlin, Linda. 1971. «Why Have There Been No Great Women Artists?». *Art News* enero: 22-39 & 67-71.

Pérez Garzón, Juan Sisinio. 2011. *Historia del feminismo*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Perona, Ángeles. 2005. «El feminismo liberal estadounidense de posguerra: Betty Friedan y la refundación del feminismo liberal». En *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad*, vol. 2, editado por Celia Amorós y Ana de Miguel, 13-34. Madrid: Minerva Ediciones.

Phelan, Peggy. 2010. «Estudio». En *Arte y feminismo*, editado por Helena Reckitt, 15-46. Barcelona: Phaidon.

Reckitt, Helena. 2010. *Arte y feminismo*. Barcelona: Phaidon.

Reverter Bañón, Sonia. 2003. «La perspectiva de género en la Filosofía». *Feminismo/s* 1: 33-50.

Rivera Martorell, Sara. 2012. «El arte feminista y su exhibición: la musealización de un conflicto. El caso del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía». *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales* 3: 106-120.

Roig, Montserrat. 1984. *El feminismo*. Barcelona: Salvat Editores.

Warr, Tracey. 2006. *El cuerpo del artista*. Barcelona: Phaidon.





Género, discurso y transgresión femenina en la antigua Grecia: la figura de Clitemnestra

Paula Quintano Martínez

al321700@uji.es

I. Resumen

La cultura clásica ha sido generadora de construcciones de lo femenino y lo masculino que han perdurado en nuestro inconsciente colectivo, incluso algunas convertidas en imágenes arquetípicas.

Esta investigación es deudora de la historia de género y se relaciona con las corrientes de análisis histórico que rescatan el valor de la palabra y los discursos desde una nueva perspectiva: comprender tanto las argumentaciones acerca de la diferencia entre hombres y mujeres como las prácticas de desigualdad de género establecidas en el pasado y que, de algún modo, siguen aún presentes.

Bajo la premisa de que el acceso de las mujeres a una voz propia puede implicar una poderosa vía de subversión, la palabra y la voz femenina se consideran desde una perspectiva multidisciplinar como herramientas transgresoras en la antigua Grecia, precisamente en una sociedad en la que la imposición del silencio se convirtió en una constante de la vida de las mujeres.

El estudio se inicia con una revisión sobre las convenciones y los estereotipos de género que rigieron en el mundo heleno. Continúa con un análisis sobre el ejercicio de la palabra como derecho y privilegio distintivo del estatus ciudadano, del que las mujeres fueron insistentemente apartadas. Y, para finalizar, se traslada en torno a la figura de Clitemnestra, personaje mítico y literario femenino que ha pasado a la historia como paradigma de «mujer fatal», a menudo simplificado como representante de «las perversas». La combinación, re-lectura y análisis profundo de las fuentes disponibles (literarias, arqueológicas, plásticas) permiten rescatar la complejidad de esta figura que personifica un proceso transgresor multifacético frente a los conceptos clave del ideal femenino. Y posibilitan reconsiderar la validez de la palabra como instrumento femenino de desobediencia.

Palabras clave: discurso, tragedia, Clitemnestra, transgresión de género, antigua Grecia, estereotipos de género, literatura griega.

II. Introducción

El mundo europeo hunde sus raíces en la civilización grecorromana, y su influencia en nuestra manera de entender el mundo y de organizar nuestras sociedades ha sido tan intensa que todavía perviven ciertas inercias generadas en la antigüedad. Además, somos conscientes de la dificultad de acceder a las voces de las mujeres a lo largo de la historia y de la constante imposición del silencio en la vida femenina. Una exigencia especialmente manifiesta

en el escenario de nuestra investigación, la antigua Grecia, que nos ha animado a estudiar la apropiación de la palabra y la conquista de una voz propia como estrategias femeninas de transgresión.

Pondremos de relieve cómo el mundo del conocimiento y de la cultura ha sido un terreno en el que los estereotipos sobre lo femenino y lo masculino y las distintas capacidades otorgadas a mujeres y hombres tuvieron una tremenda influencia. De hecho, reconocer la factura masculina de la mayor parte de las fuentes de nuestra investigación implica asumir que la práctica totalidad de ideas sobre las mujeres que quedaron registradas estuvieron mediatizadas; incluso las palabras y opiniones en boca de las propias mujeres lo estarían, ya que fueron los hombres quienes monopolizaron el discurso, la lectura y la escritura, y así controlaban los medios de expresión (Duby y Perrot, 1991: 10).

Precisamente, cuestiones como el acceso al ejercicio de la palabra representan nuevos frentes en la historia antigua. Se procura examinar las circunstancias que rodearon las voces de las mujeres, los procesos de toma de la palabra y analizar todo aquello que se relacionara con sus discursos. Desde esta perspectiva se entiende que existen otras formas más allá del significado tradicional de poder como sinónimo de dominación (Mirón Pérez, 2010). En concreto, el poder o la autoridad que emanan del conocimiento, de la facultad de ejercer la palabra, de la licencia o el derecho a hablar, a ser escuchado y a silenciar.

El lenguaje y el discurso resultan piezas esenciales para la reconstrucción histórica, pues son «conformadores de realidades históricas»: porque las personas de cualquier época no se limitan a reflejar la realidad sino que la construyen a través de sus palabras. Igual que la reconstruimos quienes nos dedicamos al análisis de la historia. Por ello, a lo largo de la investigación, planteamos cómo los discursos pueden vehicularse desde una doble vía: bien para legitimar los códigos culturales, sociales y políticos imperantes, o bien para contradecirlos, socavando su legitimidad y creando frentes de resistencia a las convenciones establecidas.

Sostenemos que la palabra se puede utilizar desde una nueva perspectiva para reconstruir la vida de las mujeres en el pasado. Y, en este caso específicamente, como una vía que asocie la voz femenina a tramas de desobediencia. Porque en una sociedad como la griega, en la que el silencio se entendía como cualidad femenina esencial y requisito innegociable para las mujeres, el mero acto de alzar la voz y hablar en público podría considerarse un acto subversivo e implicaba una fuerte transgresión de las convenciones de género.

Con frecuencia se ha relacionado el amplio desarrollo cultural de Grecia con los avances en la alfabetización, entre otros motivos gracias a la difusión del nuevo alfabeto que, desarrollado en torno al

800 a. C., convirtió la escritura y la lectura en actividades más sencillas (Pomeroy, 2001: 103). El proceso de difusión de la lectoescritura, aunque fue cuantitativamente minoritario, resultó cualitativamente intenso y su honda repercusión posibilita estudiar la palabra registrada ya a modo de texto y permite relacionar la esfera discursiva con el mundo de la escritura en cualquiera de sus vertientes (literaria, filosófica, histórica).



III. Objetivos

El contexto general de la investigación marca la necesidad de situar a las mujeres junto a los hombres como protagonistas activas y agentes en el devenir histórico, al entender que ambos han sido motores de la historia y actores modelados por el género (Rose, 2012). Partimos de la premisa de que las personas somos seres definidos en términos de género: a mujeres y hombres se nos otorgan unas características que terminan por percibirse como particularidades distintivas de cada sexo (asociadas a lo femenino y a lo masculino) y modulan la manera de construir nuestras relaciones. Son diferencias socialmente construidas en función de los grupos humanos y las variables del tiempo y del espacio.

Nuestro propósito fundamental era examinar cómo la palabra en manos femeninas podía convertirse en un potente instrumento subversivo, dado que, en el mundo griego, la autoridad del discurso y el derecho a ser escuchado se asoció de forma casi exclusiva a los ciudadanos varones. Y especialmente nos interesaba analizar alguna figura femenina que se hubiera adueñado de la palabra pública desafiando la ideología dominante que había expulsado a las mujeres del lenguaje y del poder que otorgaba.

Con tal fin tomamos a Clitemnestra como personaje femenino relevante del universo mítico y literario heleno para realizar un análisis minucioso de su figura a través de los distintivos retratos que de ella habían sobrevivido. Queríamos redibujar su esencia en busca de sus rasgos transgresores y confrontarla con el ideal de mujer establecido en el ideario griego.

IV. Fuentes y método

La investigación descansa sobre unas coordenadas espaciotemporales amplias: cronológicamente comprende desde el periodo arcaico hasta el periodo helenístico y no se circunscribe a una comunidad concreta, sino que incluye a todo el mundo heleno. Es una elección que casaba a la perfección con la vista mosaico que



se buscaba transmitir: permitía aprovechar la amplitud del marco geográfico y cronológico para ofrecer una visión más completa y poder establecer comparaciones entre distintos periodos históricos e identificar matices entre las distintas comunidades helenas. Porque la situación sociopolítica fue variando en función del tiempo y del espacio y los cambios también se reflejaron en el plano ideológico; sobre todo tras la aparición de la *polis* o ciudad-estado (750-700 a. C.) y su posterior asentamiento como organización politicosocial característica del mundo griego hasta bien entrada la época romana; y, por supuesto, también tras el desarrollo del sistema democrático como sistema político significativo, sobre todo a lo largo del siglo V a. C., y con el apogeo del concepto de ciudadanía, que otorgaba la capacidad de participar en la vida pública de la ciudad y la dirección colaborativa del estado. Y todo sin olvidar las profundas transformaciones producidas a partir de la época helenística, en la que el papel de la ciudadanía va disminuyendo y las sociedades griegas se vuelven más porosas a los influjos exteriores, hasta la dominación romana del territorio heleno.

La mayor parte de fuentes de análisis que se han manejado han sido de naturaleza escrita: principalmente fuentes literarias complementadas con otras de carácter histórico y filosófico. Sobre todo se ha recurrido a la tragedia y en menor medida a los géneros épico y lírico. Ciertas obras se han utilizado como textos de cabecera y merecen especial mención por el uso intensivo que se ha hecho: la *Odisea*, de Homero (s. VIII a. C.); la *Oresteia*, de Esquilo, trilogía compuesta por las obras *Agamenón*, *Coéforas* y *Euménides* (c. 458 a. C.); la obra *Píticas XI*, del poeta Píndaro (474 a. C.); además de las tragedias con el título *Electra* que comparten las obras de Sófocles (c. 415-413 a. C.) y Eurípides (c. 417-413 a. C.).

Junto a la información textual, se ha integrado el análisis de otros testimonios como los arqueológicos, epigráficos y plásticos que a menudo revelan una intensa relación con la vida social y por ello resultan muy útiles para observar la articulación entre lo femenino y lo masculino.

De todas formas, en lo relativo a las fuentes, hemos sido conscientes de que gran parte de lo que ha sobrevivido se refiere de forma exclusiva al ámbito ateniense, una de las realidades del mundo heleno sobre la que existen más datos y un mayor nivel de conocimiento. Otras realidades de la antigua Grecia, como la espartana –o más aún, la cretense–, siguen siendo menos conocidas, tanto por la falta de fuentes como por el sesgo de la información conservada. Por ello, se ha tenido en cuenta que las conclusiones extraídas de la esfera ateniense no pueden ni deben extrapolarse directamente al resto del mundo griego sin un análisis más profundo que considere las singularidades de cada comunidad helena.

A la hora de valorar las fuentes, se han seguido dos criterios esenciales. Por una parte, ser conscientes de la escasez de testimonios directos en los que las mujeres hayan sido las protagonistas y prudentes ante la ausencia de fuentes de factura femenina, por lo que la información registrada y conservada debe tomarse con reservas. Por otra, entender que contamos con representaciones y evidencias indirectas, es decir, contadas y recogidas no por las propias protagonistas, sino por otros narradores que, casi invariablemente, fueron hombres. Así que resulta imprescindible tener presente que las fuentes, ya sean literarias o plásticas, no responden a una translación objetiva de la realidad, sino que fueron fruto de una visión particular, una mirada que readaptaba la realidad con una intencionalidad determinada. En ocasiones, proporcionan una información más pedagógica que meramente narrativa; en otras, llegan a tener un marcado carácter moralizante. En definitiva, la finalidad de la gran mayoría no es otra que la de reafirmar las convenciones sociales y culturales establecidas.

En concreto, la literatura griega no es una fuente histórica ni ofrece un retrato objetivo de la realidad de las mujeres: con frecuencia recrea protagonistas difícilmente asimilables a las clases populares y más fácilmente asociables a las clases dirigentes; además, por su frecuente recurso al mundo mítico suelen parecer lejanas al común de los mortales. También es habitual que atribuya a las mujeres la consideración de «colectividad invariable», dotada de ciertas cualidades comunes. Pero su tradición generalizadora permite descubrir los estereotipos que sobre la mujer y lo femenino se construyeron y transmitieron. Por ello, puede considerarse una vía importante para rastrear la ideología de género en la antigua Grecia.

La necesidad de trabajar con fuentes diversas ha abierto la posibilidad de establecer comparaciones en el tratamiento de los temas. De hecho, la idea que anima la investigación es la confrontar la información conservada en diferentes formatos para cuestionar las interpretaciones inmediatas, pues la comparación de ciertas fuentes tras un primer análisis directo puede llegar a inducir conclusiones contradictorias. Al acometer la lectura de los textos y de los restos conservados, se ha planteado la necesidad de considerar más allá de lo que a simple vista se percibe. Se buscaba tener en cuenta las trampas del lenguaje, tanto escrito como visual. Por eso, se han practicado segundas lecturas o relecturas, precisamente para analizar los significados de lo que se dijo y lo que se quiso decir, de lo que se ve y lo que se quiso representar. En definitiva, se ha valorado especialmente la autoría, la intencionalidad y la función de cada una de las fuentes.

Se trata de analizar la voz femenina desde una perspectiva multidisciplinar, conectando los estudios históricos con los



mitológicos, literarios, lingüísticos y antropológicos, y acompañando la revisión de las fuentes con reflexiones personales. En realidad, se ha llevado a cabo una revisión y relectura de las fuentes aplicando la perspectiva de género; porque en el ámbito metodológico el enfoque se perfila desde ese prisma, entendiendo el género como una categoría esencial de análisis histórico (Scott, 1990: 44). Es un concepto que nos permite conocer las maneras en que las sociedades ordenan las relaciones entre mujeres y hombres, que lejos de ser simétricas se han establecido de forma asimétrica y jerárquica.

Sin embargo, ni la consideración de mujer y de hombre, ni las interpretaciones de la feminidad y la masculinidad han sido categorías invariables. Ni siquiera las categorías de mujer y hombre pueden considerarse nociones monolíticas puesto que no funcionan de la misma manera para todas las mujeres y todos los hombres en una misma sociedad y en el mismo momento histórico (Rose, 2012: 85). En el pasado también existió una diversidad de hombres y mujeres y diversas maneras de construir lo femenino y lo masculino. Porque el género se interrelaciona con otras categorías de significación social relevantes para el análisis histórico como el estatus, la posición socioeconómica, la etnia, la edad. Todas estas categorías sociales se superponen e influyen de manera combinada en la creación de los códigos culturales que dictan cómo deben ser las mujeres y los hombres.

V. Partes de la investigación

El estudio se divide en tres capítulos entendidos como un recorrido desde lo general a lo particular. Los dos primeros bloques de contenido están dedicados, por una parte, a las convenciones y los estereotipos de género y, por otra, a la relación que podría establecerse entre la palabra y el género dentro del mundo griego. Ambos capítulos corresponden a contenidos de carácter más bien genéricos que establecen el marco conceptual de análisis para la tercera parte. Esta última sección está dedicada casi íntegramente a la figura de Clitemnestra, que se estudia a través de los diferentes retratos literarios y plásticos conservados.

El primer capítulo representa la base de la investigación. Comienza con un repaso a la construcción de la diferencia sexual en la antigua Grecia, resaltando la influencia de llamada «lógica de polarización de contrarios» que parece caracterizar el pensamiento griego. Esta construcción simbólica conllevó una visión dual del mundo dividido en dos esferas opuestas a las que se asociaron lo masculino y lo femenino, y, por extensión, el hombre y la mujer. Entre estos contrarios se instauraba una relación asimétrica en la que

el varón y lo masculino se entendían como modelo de lo humano y, por extensión, de todas las cosas. El hombre se consideraba superior y dominante, mientras que la mujer y lo femenino representaban la inferioridad y la subordinación, como inadecuación frente a la perfección masculina (Sissa, 1991: 94).

Se ha destacado cómo los estereotipos de género se construyeron en torno a esas características asociadas a hombres y a mujeres. A modo de contexto, se ha trazado un recorrido a lo largo del cual se analizan cuatro temas considerados esenciales para los roles de género. Primero se ha fijado la visión sobre el estatus femenino y la situación politicolegal de las mujeres en el mundo griego. En segundo lugar, se ha realizado un repaso de los roles políticos y sociales de mujeres y hombres desde la óptica de la ciudadanía, puesto que el ideal griego reglamentó la comunidad estableciendo una clara división de responsabilidades según el sexo. El tercer punto ha revisado la tradicional visión dicotómica del espacio en el ideario griego: la polaridad entre lo público y lo privado; lo exterior, que contraponía idealmente los asuntos públicos de la ciudad, la *polis*, y el mundo interior y privado del hogar, el *oikos*, como espacios masculino y femenino. A este respecto interesaba indagar hasta qué punto ese modelo ideal podría tomarse como una representación literal de los comportamientos reales, y también preguntarse acerca de la proporción de mujeres que habría observado estos ideales (Davidson, 2011). El cuarto y último punto de reflexión se ha centrado en el concepto de respetabilidad social, una idea que tendrá fuertes implicaciones en los roles de género que normativizaron la sociedad griega, y especialmente en la vida de las mujeres. Porque, a medida que el sistema democrático se consolidó, se fue acometiendo un proceso de diferenciación entre las mujeres respetables y las no respetables: se llegó a practicar una supervisión recurrente de la respetabilidad femenina y más específicamente de la decencia de las mujeres «ciudadanas».

El segundo capítulo gira en torno a la palabra, el discurso y sus implicaciones con el género. Se inicia con un estudio sobre la importancia de la palabra en el mundo griego con el fin de valorar el grado de exclusión al que las mujeres fueron sometidas tras ser apartadas del mundo del conocimiento y del discurso. Fue una expulsión que se sustentó en diversos ámbitos: el ámbito politicoadministrativo de la *polis*, la vida cultural y el mundo educativo y del conocimiento. Porque la palabra se entendió como elemento diferenciador entre lo humano y lo animal, y el derecho a ejercitarla se convirtió en uno de los ingredientes distintivos entre el varón y la mujer y en instrumento de poder supremo dentro de la *polis* (Vernant, 1992: 61). En una sociedad que reivindicó la palabra como derecho ciudadano distintivo y excluyente, en la que ser ciudadano equivalía a tener la capacidad de tomar parte en la

comunidad a través del ejercicio de la palabra, las mujeres quedaron definidas por el requisito del silencio y la ignorancia en una especie de mudez social impuesta bajo las cualidades de la discreción, la prudencia, la docilidad y la obediencia. De hecho, la misma educación femenina enseñaba a obedecer las normas y adiestraba para perpetuar las convenciones de género.

Siguiendo la premisa de buscar matices, se ha señalado como excepción el importante papel público de las mujeres en el orden social y en la esfera cívica espartana: su implicación en distintas actividades culturales comunitarias y el acceso al conocimiento que tenían gracias a la educación habrían marcado una de las grandes diferencias en la vida de las mujeres en Esparta (Pomeroy, 2002). Al menos en estos ámbitos representarían las antípodas del resto del territorio heleno.

Pero fuera del ámbito dorio, las mujeres, que no gozaban de autoridad reconocida en contextos públicos, carecieron del derecho a pronunciarse y, lo que es más, adolecieron del derecho a ser escuchadas. Porque al verse privadas de la palabra se les impuso un silencio que acabó por convertirse en virtud y signo de respetabilidad. De hecho, una de las normas de género principales en el mundo griego –exceptuando Esparta y el ámbito dorio– podría resumirse en la fórmula «las mujeres no debían ser vistas, ni debían hablar ni debía hablarse de ellas» (Blok, 2001: 97). Como última parte de este bloque de contenido se han recordado las consideraciones sobre la existencia de «sexolectos» en el mundo griego (Quintillá, 2005), es decir, la existencia de una caracterización lingüística del habla femenina, diferenciada y, en cierta manera, contrapuesta al lenguaje masculino.

La investigación se cierra con un último capítulo dedicado de lleno a revisar la figura de Clitemnestra. La perspectiva de estudio del personaje pretende recuperar sus atributos esenciales y sus características transgresoras. La idea fundamental reside en establecer un retrato robot de nuestra protagonista para poder confrontarlo con el ideal de mujer establecido por el ideario griego. Así, se han buscado los rasgos distintivos comunes que comparten las fuentes literarias disponibles; en concreto a través de los retratos ofrecidos por Homero, Esquilo, Píndaro, Sófocles y Eurípides. Para dibujar a Clitemnestra, también se ha recurrido a las representaciones plásticas del ciclo de la *Oresteia*, que si bien no son numéricamente muy abundantes, llegaron a convertirse en ejemplos iconográficos identificativos (Dukelsky, 2011); porque, a pesar de que las artes plásticas tienen un lenguaje propio y los artistas recrearon los mitos agregando sus propios ingredientes y particularidades – como lo hicieron los escritores en el caso de las obras literarias –, se pueden descubrir marcas comunes en la representación de Clitemnestra.



Para retratarla, se ha comenzado por analizar los apelativos más frecuentes con los que se refieren a ella en las distintas obras y significativamente se comprueba la ausencia de epítetos positivos. De forma especial, el estudio remarca cómo las fuentes se refieren a su lenguaje y a su forma de hablar; porque si algo destaca del carácter de Clitemnestra es su dominio absoluto del lenguaje: domina la palabra bajo un prisma doble. Por un lado, practica formas de comunicación tradicionalmente asociadas a lo femenino, como un lenguaje simbólico de tintes mágicos y un habla seductora, ambigua y engañosa (Iriarte, 1990), y se le considera una maestra del engaño. Sin embargo, por otro lado, significativamente se muestra versada en la oratoria, arte que de forma invariable se hacía unir al universo masculino. Y es que su figura es representada en la mayor parte de las obras como una mujer virilizada y asociada a lo masculino, incluso iconográficamente.

Clitemnestra, que acomete su venganza personal ajusticiando a su marido Agamenón, es juzgada socialmente no solo como una mera asesina, sino por ser protagonista de las más graves infracciones que cualquier mujer podría cometer: se apropia del discurso y el poder masculino, comete adulterio, se convierte en ejecutora y sobre todo se atreve a legitimar sus acciones. Además, uno de los rasgos más terribles que se asocian a su personalidad es la doblez que manifiesta frente a la maternidad, un sentimiento completamente incomprensible en el mundo masculino. Por todo ello, Clitemnestra es recreada una y otra vez como un personaje femenino temible y peligroso, porque reúne en una persona todas aquellas características vetadas a las mujeres.

VI. Conclusiones

La investigación se incluye en una reflexión sobre las relaciones de género en el imaginario griego. Quería desentrañar significados reveladores de lo que en las sociedades helenas podría haber supuesto «comportarse como una mujer» y «comportarse como un hombre». Y en especial valorar la apropiación de la palabra como vía de subversión femenina, analizando los procesos transgresores que Clitemnestra protagonizó. Estas son algunas de las observaciones más significativas que trazamos a modo de conclusiones.

Comenzamos por la necesidad de exponer una mirada crítica a la visión tradicional de la sociedad griega organizada en rígidas dicotomías (a través de la confrontación de contrarios: *oikos/polis*, privado/público, femenino/masculino, naturaleza/cultura) que se debería entender más como un reflejo de principios ideales que como una realidad del día a día (Nevett, 2011). En cuanto a la dicotomía mujer/hombre, que parecía ser sustancial en el

pensamiento heleno, sostenemos que el asunto de la diferencia de género se complicaría si actúa en conjunción con otras cuestiones de análisis como el estatus, la edad, la clase o la etnia, esenciales para el estudio de las organizaciones comunitarias (Sebillote, 2015). En el caso de la antigua Grecia la posesión o la carencia de la ciudadanía, la libertad o la esclavitud, la capacidad socioeconómica, la minoría o mayoría de edad, la pertenencia étnica o la consideración como extranjero, fueron ingredientes influyentes que deben aplicarse conjuntamente con el factor género a la hora de analizar la situación de las mujeres y los hombres.

Con tal motivo, por encima de la generalización, se ha querido resaltar los matices que el análisis en función de las coordenadas espaciotemporales permite extraer. Específicamente se ha acentuado cómo la realidad femenina varió en función de los momentos históricos. De hecho, no se puede hablar de forma monolítica acerca de la condición de las mujeres griegas, ni establecer un recorrido lineal en la valoración femenina, puesto que a lo largo de los siglos se observan cambios de gran calado. También se ha subrayado el hecho de que el mundo griego estuvo organizado en torno a comunidades que concibieron su organización de formas distintas y otorgaron a las mujeres y lo femenino una valoración y protagonismo significativamente diferente. Los ámbitos dorio (esfera espartana y cretense) y jonio (Atenas y el área de influencia ateniense) llegaron a desarrollar matices tan importantes que llevaron al establecimiento de distintos códigos de género. Por último, se ha reflejado que la posición socioeconómica y las distinciones de edad y etnia influyeron directamente en la ideología de género.

Con todo, las convenciones sociales establecieron que la mujer se supeditase al varón, como un ser inferior e imperfecto que debía ser subordinado a través del control de su sexualidad, de la maternidad y de la mudez social. Y es que las mujeres no dejaron de ser vistas como un problema individual y colectivo de carácter social y político que debía gestionarse de forma estricta (Henry y James, 2012). Se estableció un ideal femenino de mujer respetable equivalente a esposa y madre, domesticada y fiel, al que se oponían todas aquellas mujeres que no se ajustaban a ese patrón. Precisamente, esta división nos ha permitido desentrañar la importancia del concepto de respetabilidad social, en especial para el universo femenino.

A medida que se consolidó el sistema democrático, se fue trazando una línea divisoria marcada entre mujeres y hombres tanto en el acceso al conocimiento como en la legitimidad para expresarse públicamente. En la mayor parte de las comunidades griegas –a excepción del área de influencia espartana–, se puede rastrear la exclusión femenina de los espacios y formas de socialización que

tuvieron que ver con la palabra. Porque las mujeres respetables no debían tener un rol público ni tomar la palabra, y su voz carecía de poder y valoración social. De hecho, el pensamiento griego representó los lenguajes masculino y femenino como mundos opuestos, asociando a hombres y mujeres determinados géneros verbales reconocidos socialmente (McClure, 1999, 2001). El «habla de las mujeres» reflejaba su exclusión del *logos* y determinó numerosos estereotipos y prejuicios lingüísticos, de los cuales algunos todavía persisten: su lenguaje se caracterizaba por ser irreflexivo, indiscreto, engañoso y peligrosamente cautivador. Todas eran cualidades que se alineaban a la perfección con la necesidad de imponer el ideal de mujer que debe callar para ser discreta y respetable.

Otra conclusión importante es el reconocimiento de que la capacidad discursiva permite construir o deconstruir los códigos normativos del poder. En este caso, la investigación ha rescatado a Clitemnestra como protagonista de un complejo proceso transgresor respecto a los códigos de género. Un proceso subversivo tan extremo que la llevará convertirse en antimodelo de mujer y en símbolo de la rebeldía femenina frente a las normas. Ella representa la antítesis del ideal de mujer establecido en el ideario heleno, comenzando por su apropiación del discurso y por su creación de una voz propia, cargada de autoridad y legitimidad. Por esta misma cuestión se la representará como un personaje femenino virilizado, puesto que el mismo hecho de romper las ataduras del silencio requerido conllevaba ya una masculinización. Solo las mujeres que se mantenían calladas podían seguir siendo «verdaderas mujeres». Y el gran dilema en Clitemnestra es precisamente su carácter andrógino (Rodríguez Carmona, 2013: 101): nunca dejará de ser una mujer, aunque se virilice; ni tampoco dejará de ser madre, aunque de alguna manera reniega del sentimiento maternal.

El estudio minucioso de su figura nos ha llevado a sostener una posición de crítica firme frente a su frecuente caracterización simplista como esposa infiel, mala madre y mujer ambiciosa. Este retrato corresponde a un juicio corto de miras y, lo que es peor, contiene una carga negativa en la que aflora un análisis desde parámetros completamente estereotipados por la diferencia de género. Ella es mucho más que una mera representante de las «perversas»: encarna el reverso negativo de los roles femeninos porque ha transgredido las normas y constituye un auténtico peligro para el orden social establecido. Personifica un ejemplo inequívoco de la validez de la palabra como instrumento de subversión y representa a una mujer verdaderamente transgresora, que ha roto los límites impuestos al colectivo femenino y se muestra «empoderada».

VII. Bibliografía

- Blok, Josine H. 2001. «Virtual Voices: Toward a Choreography of Women's Speech in Classical Athens». En *Making Silence Speak. Women's Voices in Greek Literature and Society*, editado por André Lardinois y Laura McClure, 95-116. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Bruit Zaidman, Louise. 1991. «Las hijas de Pandora. Rituales colectivos y prácticas de mujeres». En *Historia de las mujeres I. La Antigüedad*, editado por George Duby y Michelle Perrot, 373-419. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Davidson, James. 2011. «Bodymaps: Sexing Space and Zoning Gender in Ancient Athens». *Gender and History*, 23 (3, November): 597-614. DOI: 10.1111/j.1468-0424.2011.01659.x
- De Paco Serrano, Diana. 2003. «Caracterización de Clitemnestra y Agamenón de Esquilo a Séneca». *Myrtia* 18: 105-127.
- Deslauriers, Marguerite. 2015. «Women, Education and Philosophy». En *A Companion to Women in the Ancient World*, editado por Sharon L. James y Sheila Dillon, 343-353. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Duby, George y Michelle Perrot. 1994. *Historia de las mujeres I. La Antigüedad*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Dukelsky, Cora. 2011. «Clitemnestra, esposa violenta, mujer con poder. Una interpretación de su iconografía en la cerámica griega». En *La pólis sexuada. Normas, disturbios y transgresiones del género en la Grecia antigua*, editado por Elsa Rodríguez Cidre y Emiliano Jerónimo Buis, 85-113. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Esteban Santos, Alicia. 2005. «Mujeres terribles (Heroínas de la literatura griega I)». *Cuadernos de filología clásica: Estudios griegos e indoeuropeos* 15: 63-93.
- . 2006. «Esposas en guerra (esposas del ciclo troyano): (Heroínas de la mitología griega II)». *Cuadernos de filología clásica: Estudios griegos e indoeuropeos* 16: 85-105.
- Esquilo. s. v a. C. *La Oresteia*. Edición preparada por José Luis Calvo Martínez. 1984. Madrid: Editora Nacional.
- Eurípides. s. v a. C. *Tragedias II*. Edición de Juan Miguel Labiano. 2016. Madrid: Cátedra.
- Gallego, Julián. 2000. «Figuras de la tiranía, lo femenino y lo masculino en la Orestía de Esquilo». *Studia Histórica. Historia antigua* 18: 65-90.



- García Valdés, Manuela. 2006. «Lectura de un mito». En *Koinós Lógos. Homenaje al profesor José García López*, editado por Mariano Valverde Sánchez, Esteban Antonio Calderón Dorda y Alicia Morales Ortiz, 317-335. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- González González, Marta. 2001. «Mujer, poder y discurso en la tragedia ateniense». *Arenal. Revista de Historia de las mujeres* 8 (1, enero-junio): 109-126.
- . 2011. «Lejos de Atenas. Mujeres griegas y literatura». En *Ideas de mujer. Facetas de lo femenino en la Antigüedad*, editado por Rosario López Grégoris y Luis Unceta Gómez, 107-130. Alicante: Universidad de Alicante, Centro de Estudios sobre la Mujer.
- Henry, Madeleine M. y Sharon L. James. 2012. «Woman, City State: Theories, Ideologies, and Concepts in the Archaic and Classical Periods». En *A Companion to Women in the Ancient World*, editado por Sharon L. James y Sheila Dillon, 84-95. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hesíodo. s. VIII-VII a. C. 1978. *Obras y fragmentos. Teogonía; Trabajos y días; Escudo; Fragmentos; Certámen*. Introducción, traducción y notas de Aurelio Pérez Jiménez y Alfonso Martínez Díez. Madrid: Gredos.
- Homero. s. VIII a. C. 1996. a). *Ilíada*. Traducción, prólogo y notas de Emilio Crespo Güemes. Madrid: Gredos.
- . s. VIII a. C. 2011. b). *Odisea*. Traducción y prólogo de Carlos García Gual. Madrid: Alianza.
- Iriarte, Ana. 1990. *Las redes del enigma. Voces femeninas en el pensamiento griego*. Madrid: Taurus.
- . (2002): *De amazonas a ciudadanos. Pretexto ginecocrático y patriarcado en la Grecia antigua*. Madrid: Akal.
- Jenofonte. s. IV a. C. 1993. *Recuerdos de Sócrates; Económico; Banquete; Apología de Sócrates*. Introducciones, traducción y notas de Juan Zaragoza. Madrid: Gredos.
- Jufresa, Montserrat. 1997. «Clitemnestra y la justicia». En *Mujeres en la historia del pensamiento*, editado por Amparo Ariño Verdú, 63-76. Barcelona: Anthropos.
- Lauriola, Rosana. 2012. «The Woman's Place. An Overview in Classical Antiquity Through Three Exemplar Figures: Antigone, Clitemnestra and Medea». *Revista Espaço Académico* 130 (março): 27-44.
- Loroux, Nicole. 1996. «Notas sobre un imposible sujeto de la historia». *Enrahonar* 26: 13-24.

—. 2004. *Las experiencias de Tiresias (lo masculino y lo femenino en el mundo griego)*. Barcelona: Acontilado.

Madrid, Mercedes. 1999. *La misoginia en Grecia*. Madrid: Cátedra.

Martínez López, Cándida. 1995. «Las mujeres y la ciudad en las sociedades mediterráneas clásicas». En *Del patio a la plaza: Las mujeres en las sociedades mediterráneas*, editado por Pilar Ballarín y Cándida Martínez López, 14-29. Granada: Universidad de Granada.

Marin Torres, Joan M. 2012. «Ciudadanía y género en Grecia. Fundamentos teóricos». En *Variaciones sobre género*, editado por Rosalía Torrent y Sonia Reverter, 55-65. Castellón: Acen.

McClure, Laura. 1999. *Spoken like a Woman. Speech and Gender in Athenian Drama*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

—. 2001. «Introduction». En *Making Silence Speak: Women's Voices in Greek Literature and Society*, editado por André Lardinois y Laura McClure, 3-16. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

Miron Pérez, María Dolores. 2010. «Mujeres y poder en la Antigüedad clásica: Historia y Teoría Feminista». *Saldvie. Estudios de prehistoria y arqueología* 10: 113-125.

Molas Font, Maria Dolors. 2006. «Matrimonio y violencia en la ciudad-Estado griega patriarcal». En *La violencia de género en la Antigüedad*, editado por Maria Dolors Molas Font, Sonia Guerra López, Elisabet Huntingfort Antigas y Joana Zaragoza Gras, 77-95. Madrid: Instituto de la Mujer.

—. 2012. «Desorden y transgresión en el mundo antiguo». *Lectora* 18: 13-16. DOI: 10.2436/20.8020.01.33.

Nevett, Lisa C. 2011. «Towards a Female Topography of the Ancient Greek City: Case Studies from Late Archaic and Early Classical Athens (c.520-400 BCE)». *Gender and History*, 23 (3, noviembre): 576-596. DOI: 10.1111/j.1468-0424.2011.01658.x

Orsi, Rocío. 2007. *El saber del error: filosofía y tragedia en Sófocles*. Madrid. México: Plaza y Valdés.

Píndaro s. VI-V a. C. 1984. *Odas y fragmentos*. Introducciones, traducción y notas de Alfonso Ortega. Madrid: Editorial Gredos.

Plácido Suarez, Domingo. 2000. «La presencia de la mujer griega en la sociedad: democracia y tragedia». *Studia Histórica, Historia Antigua* 18: 49-63.

Pomeroy, Sarah B. 1987. *Diosas, esposas, ramerías y esclavas. Mujeres en la Antigüedad Clásica*. Madrid: Akal.



- . 2002. *Spartan women*. Oxford: Oxford University Press.
- Pomeroy, Sarah B. y otros. 2001. *La antigua Grecia. Historia, política, social y cultural*. Barcelona: Crítica.
- Quintillá Zanuy, Teresa. 2005. «Los sexolectos o la caracterización del discurso femenino en el ámbito grecolatino». *Faventia* 27 (1): 45-62.
- Rodríguez Carmona, Ana Belén. 2013. «El lenguaje de Clitemnestra en el Agamenón de Esquilo». *Tycho. Revista de Iniciación en la Investigación del teatro clásico grecolatino y su tradición* 1: 99-118. Acceso del 3 de julio de 2016: http://www.uv.es/tycho/cas/01/rodriguez_ana.pdf.
- Rose, Sonya O. 2012. *¿Qué es la historia de género?*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sebillote Cuchet, Violaine. 2015. «Regímenes de género y Antigüedad griega clásica (siglos V-IV a. C.)». *Revista de Historiografía* 22: 51-81. Madrid: Universidad Carlos III. Acceso del 19 de abril de 2016: <http://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/2646/1446>.
- Scott, Joan. 1990. «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, editado por James S. Amelang y Mary Nash, 23-58. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sissa, Giulia. 1991. «Filosofías del género: Platón, Aristóteles y la diferencia sexual». En *Historia de las mujeres I. La Antigüedad*, editado por George Duby y Michelle Perrot, 73-111. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Sófocles. s. v a. C. 2009. *Tragedias completas*. Edición de José Vara Donado. Madrid: Cátedra.
- Trümper, Monika. 2015. «Gender and Space, “Public” and “Private”». En *A Companion to Women in the Ancient World*, editado por Sharon L. James y Sheila Dillon, 288-303. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Tucídides. s. v a. C. 1952. *Historia de la Guerra del Peloponeso*. Traducción de Francisco Rodríguez Adrados. Madrid: Hernando.
- Vernant, Jean-Pierre. 1992. *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Paidós.
- Zaragoza Gras, Joana. 2006. «La mujer como sujeto pasivo de la literatura griega». En *La violencia de género en la Antigüedad*, editado por Maria Dolors Molas Font, Sonia Guerra López, Elisabet Huntingfort Antigas y Joana Zaragoza Gras, 15-38. Madrid: Instituto de la Mujer.





De maternidad a maternaje.

Maternajes, feminismos y paces

Magdalena Sancho Moreno
al085209@uji.es

I. Resumen

Maternidad y paz son dos conceptos que frecuentemente se encuentran asociados en nuestro imaginario y nuestra sociedad. Paradójicamente, las mujeres no han sido consideradas como pensadoras ni hacedoras de paz, y no ha sido hasta hace relativamente poco que la investigación feminista ha dirigido su mirada hacia la relación entre mujeres y paces. Con las madres ha ocurrido algo similar, aun siendo la maternidad una experiencia clave en la vida de la mayoría de las mujeres; no ha sido hasta las últimas décadas cuando las pensadoras feministas han dirigido su mirada hacia la maternidad. En este artículo pretendo relacionar esos tres campos de estudio: maternidades –o maternajes–, estudios feministas y estudios para la paz. Para ello, voy a realizar un somero repaso de la evolución del pensamiento feminista reciente, clasificándolo según sus posiciones teóricas principales y relacionándolo con las diferentes perspectivas adoptadas relativas a la maternidad y a la investigación para la paz. Utilizando la analogía del «drama en tres actos» empleada por algunas autoras para referirse al desarrollo del debate feminista en relación con la maternidad, veremos los tres estadios principales del debate: uno inicial de rechazo de la maternidad, uno posterior de recuperación y el último, el actual, donde coexiste la crítica a la recuperación con la búsqueda de estrategias de recuperación.

Palabras clave: maternidad, maternaje, feminismo, paces, género, patriarcado, igualdad, diferencia, posestructuralismo, construcción.

II. Introducción

La conexión entre mujeres, maternidad y paz es antigua, en las culturas occidentales la paz se ha representado a menudo como mujer y como madre. En la antigua Grecia, la paz nace con cuerpo y atributos de mujer, personificada en *Eiréne*,¹ diosa de la paz, creadora de la abundancia, portadora del bienestar y la prosperidad (Martínez López, 1998: 246, 2000: 255-256). En la Roma de Augusto, en el siglo I d.C. es también una diosa, *Pax*,² quien encarna la paz.

¹ La primera representación conocida de *Eiréne* se atribuye a Cefisódoto en el s. IV d.C. En la escultura, *Eiréne* lleva en brazos a un niño, *Pluto*, el hacedor de la riqueza, destacando la relación entre ambos, de marcado carácter maternal: la paz como madre o nodriza de la riqueza (Martínez López, 1998: 250).

² El motivo central del *Ara Pacis Augustea* es una divinidad maternal –probablemente *Pax*– con dos niños en sus brazos, frutas en su regazo, amapolas y espigas en su cabello y espalda y una res y un cordero a sus pies, asociando como en la época helena, paz y fertilidad, paz y abundancia, paz y fecundidad (Martínez López, 2000: 276-277).



Paradójicamente, la paz no ha solido estar al alcance de las mujeres, las mujeres no han sido reconocidas como pensadoras ni como hacedoras de paz. La responsabilidad de la paz, la consecución, preservación y defensa de esta ha sido patrimonio masculino.

En realidad, podríamos afirmar que las mujeres no han sido reconocidas como pensadoras. Las experiencias femeninas, entre ellas una tan clave para la mujer y para la sociedad como es la experiencia de la maternidad, han sido minimizadas, despreciadas como secundarias y relegadas al ámbito femenino, doméstico y privado. Hace cuarenta años, Adrienne Rich afirmaba que «we know more about the air we breathe, the seas we travel, than about the nature and meaning of motherhood» (O'Reilly, 2010: vii). Afortunadamente, desde entonces la contribución desde diferentes ramas de la ciencia al conocimiento de la maternidad ha sido tal que algunas académicas ya defienden la existencia de una rama de conocimiento específica, los Motherhood Studies. Lamentablemente, queda mucho camino por recorrer y en la academia española aún están por reverberar los ecos de estas tendencias investigadoras de la experiencia maternal.

A lo largo de la historia podemos encontrar numerosos episodios donde las iniciativas de las mujeres, las fuerzas de las madres, han supuesto aportaciones importantes en la denuncia de las violencias y en la búsqueda de alternativas pacíficas a las situaciones de injusticia. Las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, las Madres de Tiananmen en China, las Madres de Ciudad Juárez en México, la Ruta Pacífica de las Mujeres en Colombia, las mujeres por la paz de Liberia, son varios ejemplos de este activismo.

¿Por qué surgen estos movimientos? ¿De dónde surge la «fuerza» de estas mujeres? ¿Tienen las mujeres por su capacidad de ser madres unas cualidades específicas que les impelen hacia la paz, hacia el cuidado y el cariño? ¿Son estas cualidades exclusivamente femeninas? ¿Pueden estas cualidades «universalizarse» de algún modo para construir entre todas y todos culturas para hacer las paces?

Responder estas preguntas es una tarea ardua que ha centrado gran parte del debate feminista reciente en torno a la maternidad y las paces. En este artículo pretendo llevar a cabo un estudio del estado de la cuestión de este debate. La finalidad es clara: contextualizar para arrojar un poco de luz sobre la pertinencia de estas preguntas y para centrar la búsqueda de respuestas posibles a estas cuestiones. Quiero recalcar que la finalidad de este artículo no es responder a estas preguntas; son muchos los esfuerzos que se han dirigido en esta dirección y que han enriquecido y expandido el conocimiento sobre las experiencias maternas, pero que aún no han fructificado en respuestas concretas a estas preguntas. De

hecho, me pregunto si esas respuestas «concretas» existirán algún día y me cuestiono ya de antemano su validez.

III. Objetivos (y limitaciones)

El objetivo principal de este artículo es, como acabo de señalar, realizar una aproximación al estado de la cuestión del debate feminista respecto a la maternidad y las paces. Para ello, voy a realizar un somero repaso de la evolución del pensamiento feminista reciente, clasificando sus principales posiciones teóricas y relacionándolo con las diferentes perspectivas adoptadas en referencia a la maternidad y la investigación para la paz. Soy consciente de que, al realizar este tipo de ejercicio, corremos el riesgo de caer en reduccionismos y simplificaciones que pueden ocultar la diversidad y la complejidad de las diferentes posturas y perspectivas; aún así, el hacerlo permitirá ubicar y encuadrar el pensamiento feminista actual sobre la maternidad y la paz.

IV. Material y método

El marco teórico en el cual ubico mi investigación posee un marcado carácter interdisciplinar que se centra en los estudios de género, los estudios para la paz y los estudios de la maternidad. Para elaborar este artículo de investigación, he llevado a cabo un trabajo de revisión teórica de materiales académicos relacionados con mi investigación doctoral, la posibilidad de «maternajes para la paz». La revisión teórica ha consistido básicamente en la búsqueda, la selección, la lectura y el análisis crítico de textos.

V. El «drama» del debate feminista contemporáneo

El debate feminista contemporáneo se ha articulado básicamente en torno a tres posiciones teóricas:

- ∞ la que defiende el feminismo de la igualdad: las diferencias entre mujeres y hombres son mínimas y debemos luchar por la igualdad,
- ∞ la que defiende el feminismo de la diferencia: mujeres y hombres poseen cualidades diferentes y debemos respetar y potenciar las cualidades femeninas, y
- ∞ las posiciones de construccionismo social y posestructuralismo, que mantienen que las diferencias entre



mujeres y hombres se construyen socialmente y no debemos categorizar en base a ellas.

Estas tres posiciones se han visto reflejadas en el debate feminista en relación con la maternidad, en lo que ha sido considerado por algunas autoras como un «drama en tres actos» (Hansen, 1997: 5; Jeremiah, 2006: 22), con el primer acto marcado por el rechazo de la maternidad; el segundo, por la recuperación, y el tercero, por una coexistencia entre la crítica a la recuperación y la implementación de estrategias de recuperación.

5.1. Primer acto: el «rechazo» de la maternidad

Simone de Beauvoir es la máxima exponente del feminismo de la igualdad. En *El segundo sexo* (1949), de Beauvoir reflexiona sobre la condición de la mujer y analiza cómo el patriarcado la excluye del orden androcéntrico y la condena a la *otredad*, a representar el papel del *otro*. El origen de la opresión de la mujer, según la feminista francesa, radica en cuestiones culturales y está muy ligado al significado que se atribuye a la reproducción desde tiempos ancestrales. De Beauvoir desmonta el mito del «instinto maternal», lo interpreta como un instrumento de opresión y cuestiona la idea de la realización plena de la mujer mediante la experiencia de la maternidad.

A partir del trabajo de De Beauvoir, las teóricas de la segunda ola del feminismo –situadas en la posición igualitaria– ven en la maternidad un instrumento para la devaluación y opresión de las mujeres. La biología, expresada a través de la maternidad, resulta inherentemente opresiva para todas las mujeres, e ignora tanto las diferencias entre las mujeres como la interacción compleja entre corporeidad, psicología y cultura (Jeremiah, 2006: 22-23). En 1963, Betty Friedan publica *La mística de la feminidad* donde analiza «el malestar que no tiene nombre» que observa e invade a las mujeres estadounidenses de clase media que viven en los barrios residenciales, y compara el hogar con «un confortable campo de concentración» (2009: 368-372). En *Women's Estate* (1971), Juliet Mitchell ve la subordinación social de la mujer como el resultado de una cadena causal que se inicia con la maternidad: «the causal chain then goes: maternity, family, absence from production and public life, sexual inequality» (1971: 106). Shulamith Firestone, en *The dialectic of sex. The case for feminist revolution* (1971), considera que la maternidad es una servidumbre reproductiva determinada por la biología y reclama la ruptura del lazo entre mujer y maternidad, «the freeing of women from the tyranny of their reproductive biology by every means available, and the diffusion of the childbearing and childrearing role to the society as a whole» (1971: 206).

La experiencia de la maternidad se analiza desde su lado oscuro, el de las desigualdades que genera. Los feminismos radical, marxista

y socialista de esta época muestran cómo la alianza entre capitalismo y patriarcado ha relegado a las mujeres al ámbito doméstico, concediéndoles un estatus inferior, perpetuando la dominación masculina y las formas capitalistas de producción.

En este primer acto, con el movimiento feminista exigiendo el derecho a no matenar, los aspectos de cuidado y de mantenimiento de la paz de las mujeres no entran en la escena. La mayoría de los investigadores para la paz no son ni mujeres, ni feministas, y se llega a ver los estudios para la paz como una distracción de la tarea principal de liberar a las mujeres. Las pocas académicas feministas que dirigen su mirada hacia la paz lo hacen con el objetivo de mostrar el papel en la historia política y social de mujeres como Bertha von Suttner, Jane Adams, Emily Greene Balch y las creadoras y seguidoras de la Women's Peace Party y la Women's International League for Peace and Freedom (WILPF) (Forcey, 2001: 159-160).

5.2. Segundo acto: la «recuperación» de la maternidad

A mediados de los setenta, una serie de académicas comienza a dirigir su mirada hacia formas de conocer que parecen características de las mujeres y que hasta ahora habían sido invalidadas en aras de la defensa de la igualdad. En lo que se ha llamado el *feminismo de la diferencia*, el foco se dirige hacia descubrir y poner en valor las formas de saber y conocer de las mujeres. En este segundo acto, son numerosas las pensadoras que buscan recuperar y reinterpretar la maternidad.

En *El ejercicio de la maternidad: psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos* (1984), Nancy Chodorow dirige su mirada hacia el ejercicio maternal y a las causas psicológicas de su reproducción en la sociedad occidental. Chodorow mantiene que el ejercicio maternal es el punto central de la división sexual del trabajo, que relega a las mujeres a la esfera doméstica de la sociedad al reproducir la identidad genérica que adquieren en su socialización. Así, ve la reproducción del ejercicio de la maternidad como el elemento que organiza y reproduce las características diferenciales de los géneros, produciendo la desigualdad sexual. La socióloga y psicoanalista mantiene que las niñas y los niños desarrollan distintas capacidades relacionales como resultado de crecer en una familia en la cual son las mujeres las que ejercen la maternidad (1984: 257), «las mujeres crecen más conectadas con los otros y permanecen así tanto interna como externamente» (1984: 262-263), y que los roles que aprenden las niñas son más interpersonales, particularizados y afectivos que los que aprenden los niños.

En 1982, Carol Gilligan cuestiona los resultados mediante los cuales el psicólogo Lawrence Kohlberg establece que existe un desarrollo moral diferenciado entre niñas y niños, y le asigna una

debilidad moral a la mujer. En su obra *In a Different Voice*, traducida al castellano como *La Moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino* (1985), Gilligan critica el trabajo de Kohlberg –en cuyas investigaciones había colaborado– al afirmar que la aplicación de sus análisis teóricos no ha contemplado las voces femeninas. Al considerar la experiencia femenina, Gilligan advierte que los niños y las niñas estudiados reaccionan de distinto modo ante los problemas morales planteados: mientras que las actuaciones de los niños están guiadas por unos ideales de justicia, las niñas reaccionan con una moralidad basada en lo que ella denomina «ética del cuidado». Gilligan observa así una «voz moral diferente» en las mujeres, fruto de la socialización y de las prácticas maternas, caracterizada por una sensibilidad y unos rasgos de cuidado que, en cierto sentido, son más morales que los valores de justicia social de los hombres. Según Gilligan, la violencia masculina surge de la desconexión y de la falta de conocimiento de los hombres sobre las relaciones humanas, y las actividades de cuidado son las que pueden constituir un mundo más seguro. «Aunque las verdades de la teoría psicológica han cerrado a los psicólogos ante la verdad de la experiencia femenina, tal experiencia ilumina un mundo que los psicólogos han encontrado difícil de seguir, un territorio en que la violencia es rara y las relaciones parecen seguras» (1985: 109).

Adrienne Rich combina su propia experiencia maternal con la teoría feminista para realizar uno de los primeros análisis sobre la institución de la maternidad desde una perspectiva feminista en *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution* (1986). Rich distingue entre dos concepciones de la maternidad –*mothering* y *motherhood*– con dos dimensiones muy distintas. Entendida como experiencia, como la relación potencial de la mujer con su capacidad reproductiva y sus criaturas, el maternaje –*mothering*– es potencialmente empoderador. Entendida como institución, que persigue que ese potencial permanezca bajo el control y la dominación masculina, la maternidad –*motherhood*– es opresiva. «The patriarchal institution of motherhood, is not the “human condition” any more than rape, prostitution, and slavery are», afirma Rich (1986: 33). La institución de la maternidad no es más que un constructo social creado por y para el sistema heteropatriarcal que debe ser destruido (Rich, 1986: 280).

Entre las feministas que dirigen su mirada hacia la investigación para la paz influenciadas por Rich (1986), Chodorow (1984) y Gilligan (1985) se encuentran Betty A. Reardon (1985) y Sara Ruddick (1989). Estas pensadoras ponen de relieve las carencias del método científico vigente, construido sobre las convenciones creadas por los hombres blancos occidentales de objetividad, libertad de valores y pensamiento abstracto. El interés central de estas pensadoras es la

reconstrucción de la maternidad como fuente de placer, conocimiento y poder específicamente femeninos.

Betty A. Reardon (1985, 1993) denuncia que hasta ese momento la investigación para la paz, en general, ha considerado los estudios de la mujer como secundarios o colaterales a las preocupaciones centrales de la paz, y propone integrar la investigación feminista con la investigación para la paz. Mantiene que la causa raíz de la violencia social y estructural es el sexismo y que los estudios para la paz deben centrarse en la transformación de las relaciones humanas a través de la personal, para lo cual es central la educación para la paz. El rol educativo de las madres toma una especial relevancia: «the mothers of the world, who provide the care for most young children, are fundamental and formative peace educators» (Reardon, 1993: 133).

En su obra *Maternal Thinking. Towards a Politics of Peace*, Sara Ruddick (1989) explora las potencialidades del pensamiento maternal para la construcción de una cultura de paz. Ruddick considera que la práctica maternal es algo más que un trabajo improductivo y opacado. Es una disciplina que surge para responder a unas demandas específicas –preservación, crecimiento y aceptación social– y que genera un tipo de conocimiento específico, el pensamiento maternal. Contrario al recurso a la violencia para la resolución de conflictos, el pensamiento maternal tiene un gran potencial para hacer las paces: «although mothers are not intrinsically peaceful, maternal practice is a “natural resource” for peaceful politics» (1989: 157).

En este segundo acto de nuestro «drama» del feminismo contemporáneo, Reardon, Ruddick y otras investigadoras feministas para la paz muestran como en la sociedad actual la báscula se decanta peligrosamente hacia los principios «masculinos», y llevan a la codicia, la agresión, el militarismo, la guerra, en lugar de hacia las aptitudes «femeninas» más conciliadoras y constructivas, por lo que el mundo sería un lugar más seguro si se valorara y reforzara el elemento femenino. A pesar de que estas pensadoras reconocen que no necesariamente todas las madres buscan la paz, sino que a menudo apoyan las guerras, o instan a sus hijos a seguir una carrera militar, coinciden en que son las mujeres-madres con una conciencia política feminista quienes pueden construir la paz de manera efectiva: «By increasing mothers' powers to know, care, and act, feminism actualizes the peacefulness latent in maternal practice» (Ruddick, 1989: 242).

5.3. Tercer acto: la coexistencia entre la crítica a la recuperación y la implementación de estrategias de recuperación

En el tercer acto, el actual, ocupado en desafiar y extender el conocimiento anterior, coexisten críticas y cuestionamientos con aplicaciones, extensiones y defensas del trabajo previo. Está más

claro que nunca que el mundo sigue siendo desigual, que el poder, la riqueza y los privilegios son patrimonio de la mitad masculina de la humanidad, pero también está claro que el acuerdo feminista sobre las teorías y las estrategias para explicar y superar estas desigualdades está lejos de ser alcanzado. La investigación feminista para la paz fluctúa ambivalentemente alrededor de dos posiciones, una –cada vez más apoyada por investigadores varones– centrada en la identificación de las diferencias psicológicas y fisiológicas esenciales entre varones y mujeres y otra que reconoce la distorsión y los inconvenientes de esta perspectiva. La tensión, según Anne Phillips, es parte del proyecto feminista: entre hombres y mujeres hay diferencias, y también desigualdades; las feministas van a seguir debatiendo y discrepando sobre cuánta de la desigualdad surge de la diferencia y en qué medida y cómo puede la diferencia ser eliminada (Forcey, 2001: 166).

Algunas autoras como Elaine Tuttle Hansen o Ann Snitow observan en este estadio una creciente sensación de *impasse*: «feminists have demanded and gained new attention for the previously ignored problems of motherhood, but they have not arrived at consensus about how to redefine the concept or adjust the system» (Hansen, 1997: 6). Snitow expresa también esta sensación de estancamiento y encuentra desorden y división en la crítica feminista, que atribuye a la focalización del debate feminista en torno a la polaridad diferencia / igualdad. «A common divide keeps forming in both feminist thought and action between the need to build the identity “woman” and give it solid political meaning and the need to tear down the very category “woman” and dismantle its all to solid history» (1990: 9). Esta polarización del pensamiento es preocupante y se refleja en el pensamiento feminista, y el consenso emergente que necesitamos trascender es el debate de diferencia / igualdad.

Joan Scott (1988) sintetiza esta idea cuando afirma que el debate igualdad vs. diferencia puede ser una trampa intelectual, de la cual las feministas debemos alejarnos. Scott señala que estamos ante un par de opuestos creado «to offer a choice to feminists, of either endorsing “equality” or its presumed antithesis “difference”» (1988: 38). La dicotomía igualdad o diferencia no puede estructurar las opciones para una política feminista. Situar estos conceptos como contradictorios implica negar la interrelación entre ambos –cómo la diferencia subyace en las nociones políticas de igualdad–, al mismo tiempo que sugiere que la uniformidad es la única base sobre la cual se puede reclamar la igualdad. Scott se pregunta cómo integrar la diferencia a la vez que abogamos por la igualdad y ofrece una doble respuesta: «the only response is a double one: the unmasking of the power relationship constructed by posing equality as the antithesis of difference and the refusal of its consequent dichotomous

construction of political choices» (1988: 44). La antítesis de la diferencia no es la igualdad sino la uniformidad, y la antítesis de la igualdad no es la diferencia sino la desigualdad.

El enfoque teórico que según Scott, y numerosas pensadoras feministas actuales parece más adecuado para superar el dilema de diferencia vs. igualdad y avanzar en la teoría feminista es el posestructuralismo (Forcey, 2001: 167). Chris Weedon afirma que quizás no sea la respuesta para *todas* las cuestiones feministas pero que resulta adecuado como modelo para entender las relaciones entre lenguaje, instituciones sociales y conciencia individual, y se centra en los mecanismos de poder y en las posibilidades de cambio (1987: 19).

El término *posestructuralismo* es un término plural. No tiene un significado concreto, sino que engloba una serie de posiciones teóricas derivadas del trabajo de Derrida, Kristeva, Althusser y Foucault, que ponen en tela de juicio la primacía del estructuralismo en las ciencias humanas (Weedon, 1987: 19). Podríamos decir que el posestructuralismo es un enfoque amplio e interdisciplinar que cuestiona las bases epistemológicas de las ciencias sociales, la fe de la Ilustración en el progreso y la razón, y la metodología de las ciencias sociales, basada en la búsqueda de generalizaciones, simplificaciones y verificaciones a la imagen de las ciencias duras. El posestructuralismo dirige su atención hacia el lenguaje, los símbolos, los discursos alternativos y el significado, «knowledge is grounded in language and language does not reflect "reality". Rather it creates and reproduces a world which is never definitive but always in transformation» (Rosenau, 1990: 85-86).

En el marco del pensamiento feminista, el feminismo posestructuralista niega que varones y mujeres tengan una naturaleza esencial. Insistiendo en la construcción social del género a través del discurso, rechazan las definiciones de la feminidad basadas en teorías psicoanalíticas o biologicistas, que ubican la esencia femenina en procesos como la sexualidad o la maternidad. «There can be no guarantee of the nature of women's experience» afirma Weedon, ya que «this experience is discursively produced by the constitution of women as subjects within historically and socially specific discourses», si bien esto no descarta «the specificity of women's experiences and their difference from those of men, since, under patriarchy, women have differential access to the discursive field which constitutes gender, gendered experience and gender relations of power in society» (1987: 167).

En referencia a nuestro drama particular, en este tercer acto, ya se ha incorporado ampliamente la cuestión de la maternidad en el debate feminista. Siguiendo a Rich (1986), hablamos de maternaje –

*mothering*³— más que de maternidad —*motherhood*—. En línea con una perspectiva posestructuralista, se contempla el maternaje como una construcción social y se considera su naturaleza activa, contextual y cambiante, tomando distancia de la visión tradicional occidental de la madre como un ser pasivo e impotente.

La propuesta de Judith Butler (1990, 1993) de entender el género como una serie de actos performativos ha marcado el pensamiento reciente sobre el maternaje. Desde esta perspectiva, el maternaje es una práctica y la subjetividad maternal no es única ni estática, por lo que hablamos ahora de subjetividades maternas dinámicas en constante proceso de construcción.

Butler asevera que «afirmar que las diferencias sexuales son indisociables de las demarcaciones discursivas no es lo mismo que decir que el discurso causa la diferencia sexual» (1993: 17). Emily Jeremiah adapta esta afirmación a la experiencia maternal, y sostiene que afirmar que esta se construye no equivale a afirmar que la construcción causa la experiencia maternal (2006: 25). Según Butler, «la anticipación conjura su objeto» y puede que sean las expectativas las que terminan produciendo el fenómeno que están anticipando (1990: 15). En este sentido, «la construcción no es un acto único ni un proceso causal iniciado por un sujeto y que culmina en una serie de efectos fijados», la construcción «es en sí misma un proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas», en el curso de cuya reiteración «el sexo se produce y a la vez se desestabiliza», y se encuentra en esa inestabilidad la posibilidad de interrumpir la consolidación de la producción discursiva para lograr la transformación (Butler, 1993: 29-30).

Para Butler, «el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia de género», es decir, el género es «un hacer», «no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esta identidad se construye performativamente por las mismas “expresiones” que, al parecer, son resultado de esta» (1990: 84-85). Aplicando la idea de performatividad a la práctica maternal, Mielle Chandler propone entender la palabra “madre” como un verbo:

“mother” is best understood as a verb, as something one does, a practice which creates one’s identity as intertwined, interconnected and in-relation. Mothering is not a singular practice and mother is not best understood as a monolithic identity.

En definitiva, «to be a mother is to enact mothering» (1998: 273). Las prácticas maternas, así entendidas, constituyen una

³ «Mothering is a socially constructed set of activities and relationships involved in nurturing and caring for people». Esta es la definición acordada por Evelyn Nakano Glenn, Elsa Barkley Brown y Linda Rennie Forcey, organizadoras de la conferencia *Contested Terrains: Constructions of Mothering*, que tuvo lugar en la State University of New York at Binghamton, en octubre de 1990 (Forcey, 2001: 157).

agencia, una «capacidad de acción» que tienen el potencial de romper los discursos dominantes sobre la maternidad que dependen de su repetición para su perpetuación.

Emily Jeremiah señala que el concepto de la performatividad maternal conlleva algunos problemas, como el de la idea, relativamente reciente en el mundo occidental, de la maternidad como elección (2006: 26). Según Butler, la capacidad de acción o agencia no debe ser asociada al voluntarismo o al individualismo, pues «la acción denotada por la performatividad del “sexo” estará directamente en contra de cualquier noción de sujeto voluntarista que existe de manera absolutamente independiente de las normas reguladoras a las que se opone», paradójicamente, el sujeto que debería oponerse a tales normas ha sido configurado por las mismas (Butler, 1993: 38). El «yo», según Butler, no existe previo al discurso, «sujeto al género, pero subjetivado por el género, el “yo” no está ni antes ni después del proceso de esta generización, sino que solo emerge dentro (y como la matriz de) las relaciones de género mismas» (1993: 25). Si aplicamos esta noción a la práctica maternal, podríamos entender que el maternaje es la matriz a través de la cual el «yo maternal» emerge, pero aquí sí que podemos apreciar un rasgo de voluntarismo, pues la emergencia del sujeto maternal puede ser considerada como la consecuencia de la decisión tomada por la mujer de ser madre (Jeremiah, 2006: 26).

Otra de las cuestiones que surge al respecto de la performatividad maternal es el aspecto de la relacionalidad y del cuidado. Mielle Chandler –al igual que Nancy Chodorow, Carol Gilligan, Sara Ruddick y otras autoras anteriores– señala la importancia de la relacionalidad en la práctica maternal. Cuando un ser nace está en una relación simbiótica con la madre y no diferencia su propio ser del de su madre. La práctica maternal conlleva una serie de respuestas a las necesidades fundamentales de una criatura que está tan interconectada con la madre que no existe una línea de diferenciación definitiva. «“Mother” is an identity formed through a repetition of practices which constitute one as so profoundly interconnected that one is not one, but simultaneously more and less than one» (Chandler, 1998: 274). De acuerdo con esta relacionalidad, Chandler cuestiona la teoría feminista que privilegia la emancipación del sujeto, de la libertad individualista. El problema, afirma, surge cuando, para deshacer la asociación madre-mujer, definimos una libertad que excluye o desdeña la práctica maternal. La propuesta de Foucault de utilizar el rechazo como táctica de insubordinación para evitar las identidades opresivas quizás sea aplicable a las prácticas de sexo y género, pero difícilmente se puede aplicar a las prácticas maternas. Rechazar la identidad «madre» implica renunciar a las prácticas maternas, algo que algunas madres optan por hacer, pero que para la mayoría es impensable. Si

el rechazo es la única táctica para la transformación, quizás lo que sí se puede rechazar es la adaptación a subjetividades emancipadoras que subyugan las prácticas maternas. Quizás lo que sí se puede hacer es rechazar es el rechazo, «refuse to refuse: to embrace motherhoods and to demand social, economic and political respect for mothering practices» (Chandler, 1998: 280-284).

Para resolver estas dos cuestiones, Emily Jeremiah propone incorporar a la performatividad maternal el aspecto ético y relacional del comportamiento maternal, abogando por una ética maternal performativa, caracterizada por la relacionalidad y la corporeidad (2006: 27-30).



VI. Conclusión

El gran dilema que ha marcado el debate feminista desde mediados del siglo pasado ha sido el que ha enfrentado a las pensadoras defensoras de la igualdad y las de la diferencia. Podría considerarse que este dilema, en algunos aspectos, ha llevado a la investigación feminista a una situación de cierto estancamiento; se ha dedicado más energía a la oposición entre ambas tendencias que a los esfuerzos de encontrar estrategias comunes para superar esta dicotomía. Se han anulado las diferencias, se han dramatizado las mismas, se han destacado las diferencias entre mujeres y mujeres, entre hombres y hombres... Es hora de dejar atrás esta pugna, es necesario prestar atención a las voces que nos instan a unirnos para constituir una causa común frente a las desigualdades.

Algunas voces abogan por la perspectiva posestructuralista para salir de este atolladero. El posestructuralismo, con su énfasis en la producción discursiva de las experiencias ofrece un prisma muy interesante para dejar atrás el debate de la existencia de una naturaleza esencial. No obstante, considero que debemos permanecer atentas y no caer en el extremo escepticismo que los defensores más radicales de esta tendencia defienden. Reconocer la multidimensionalidad puede enriquecer en gran medida nuestra visión del mundo pero también puede llegar a obstruirla. Es difícil conjugar incredulidad y acción, escepticismo y pasión, y ya nos alertó Marx de que no basta con interpretar el mundo de modos distintos; lo que hay que hacer es cambiarlo.

En la práctica, algunas mujeres nos revelamos contra las categorías «naturales» como «madre». Nos movemos entre la tesitura de necesitar actuar como mujeres y necesitar una identidad que no esté determinada en exceso por nuestro género (Snitow, 1990: 9). Exigimos que nuestra voz sea escuchada, aunque según Snitow, por definición en nuestra cultura sea, «that-voice-you-can-ignores» (1990: 13). Rechazamos el rechazo, rechazando las

identidades opresivas (Chandler, 1998: 280-284) que nos pretenden imponer y buscamos otras maneras de subversión, abrazando nuevas formas de ser madres, mujeres, demandando respeto social, económico y político para nuestras prácticas, como mujeres y como madres.

Personalmente, considero que entender el maternaje, con sus aspectos éticos y relacionales, como una práctica, como una «agencia», nos abre la puerta a ver las prácticas maternas como potencialmente transformadoras y subversivas, con capacidad para romper los discursos dominantes sobre la maternidad, con una retórica propia, alejada de las formas heteropatriarcales de concebir el mundo, de forma que se contribuya a la construcción de culturas para hacer las paces.



VII. Bibliografía

- de Beauvoir, Simone. 1949. *El segundo sexo*. 1999. Madrid: Cátedra.
- Butler, Judith. 2007[1990]. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- . 2002[1993]. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Chandler, Mielle. 1998. «Emancipated Subjectivities and the Subjugation of Mothering Practices». En *Redefining Motherhood: Changing Identities and Patterns*, editado por Sharon Abbey y Andrea O'Reilly, 270-286. Ontario: Second Story Press.
- Chodorow, Nancy. 1984. *El ejercicio de la maternidad: psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona: Gedisa.
- Firestone, Shulamith. 1971. *The Dialectic of Sex. The Case for Feminist Revolution*. Nueva York: Bantam.
- Forcey, Linda Rennie. 2001. «Feminist Perspectives on Mothering and Peace». *Journal of the Association for Research on Mothering* 3 (2): 155-174.
- Friedan, Betty. 2009. *La mística de la feminidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gilligan, Carol. 1985. *La Moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hansen, Elaine Tuttle. 1997. *Mother Without Child: Contemporary Fiction and the Crisis of Motherhood*. Berkeley: University of California Press.



- Jeremiah, Emily. 2006. «Motherhood to Mothering and Beyond. Maternity in Recent Feminist Thought». *Journal of the Association for Research on Mothering* 8 (1-2): 21-33.
- Martínez López, Cándida. 1998. «Eirene y Pax. Conceptualización y prácticas pacíficas femeninas en las sociedades antiguas». *Arenal. Revista de historia de las mujeres* 5 (2): 239-261.
- . 2000. «Las mujeres y la paz en la historia. Aportaciones desde el mundo antiguo». En *Historia de la paz: tiempos espacios y actores*, editado por Francisco A. Muñoz y Mario López Martínez, 255-290. Granada: Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Mitchell, Juliet. 1971. *Women's Estate*. Harmondsworth: Penguin.
- O'Reilly, Andrea. 2010. «Introduction». En *The Encyclopedia of Motherhood*, editado por Andrea O'Reilly, vii-x. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Reardon, Betty A. 1985. *Sexism and the war system*. Nueva York: Teachers College Press.
- . 1993. *Women and peace: Feminist visions of global security*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Rich, Adrienne. 1986. *Of Woman Born. Motherhood as experience and institution*. Nueva York: Norton.
- Rosenau, Pauline. 1990. «Once Again Into the Fray: International Relations Confronts the Humanities». *Millennium: Journal of International Studies* 19 (1): 83-110.
- Ruddick, Sara. 1989. *Maternal Thinking. Towards a Politics of Peace*. Boston: Beacon Press.
- Scott, Joan W. 1988. «Deconstructing equality-versus- difference or, the uses of poststructuralist theory for feminism». *Feminist Studies* 14 (1): 33-50.
- Snitow, Ann. 1990. «A Gender Diary». En *Conflicts in Feminism*, editado por Marianne Hirsch y Evelyn Fox Keller, 9-43. Nueva York: Routledge.
- Weedon, Chris. 1987. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Nueva York: Basil Blackwell.



Estudis de la Pau i el Desenvolupament

Estudios de Paz y Desarrollo
Peace and Development Studies



La invención del desarrollo.

Una mirada crítica al desarrollo en África

Eduardo A. Roca Oliver
al320795@uji.es

I. Resumen

Ante el fracaso de los dinamismos desarrollistas en el continente africano y en un contexto de pensamiento poscolonial y subalternidad de la razón, que se ha constituido sobre la base de la negación antropológica de la identidad, se analiza en este trabajo de modo especial la crítica política del filósofo camerunés Achille Mbembe. Se toman en consideración las vertientes política y religiosa, en cuyas modulaciones se explica en parte el problema del desarrollo y, lejos de someter el discurso al fatalismo se abre la posibilidad hermenéutica de la autocomprensión africana como una creación que emerge sobre todo impulsada por la presencia de la resistencia, una clave sin la cual la interpretación poscolonial que sigue reaccionando al racismo no consigue formularse. El recurso a hermeneutas contemporáneos permite así un esbozo de los contornos del desarrollo africano, desde la realidad del cuerpo, desde la libertad como empoderamiento y desde el paradigma afropolitano, la nueva comprensión que Achille Mbembe ha formulado para todas las declinaciones africanas, allí donde estas acontecen más allá del continente. Se trata de un paradigma del encuentro, la ética y la superación de lo impensado de la raza que sigue condicionando la calidad y la misma vigencia de las democracias actuales.

Palabras clave: África, desarrollo, ética, poscolonialismo, resistencia política, hermenéutica crítica, identidad africana

II. Introducción

Desde la constatación de las presencias y ausencias del desarrollo en África se plantea en este trabajo la pregunta del sentido real y profundo que las dinámicas desarrollistas tienen en este continente, al tiempo que, enfrentando el debate de las responsabilidades políticas en juego y del entramado de las inversiones de la cooperación internacional para el mismo, se propone un modelo para el desarrollo que emerja de la reflexión por la identidad africana, en proceso de construcción, que los filósofos africanos han emprendido.

Se formulará aquí, en el contexto africano, una invención del desarrollo, una dinámica que tiene la forma y la materia que solamente los africanos saben y pueden crear, ante el fracaso repetido del modelo que una y otra vez se intenta imponer desde Occidente y que, las más de las veces, no ha hecho sino corromper a aquellos en quienes ha recaído la gobernanza. Ante un modelo claramente *importado*, África se ha resistido y sigue resistiéndose. En



esta misma perspectiva de la resistencia creativa es posible pensar la ética en África.

Así pues, nos atrevemos a proponer un desafío en el vasto campo de la reflexión sobre el desarrollo: desde el pensamiento crítico de la vitalidad del cuerpo, experiencia hermenéutica que ha permitido al africano interpretarse de un modo solo suyo, desde la libertad y la activación de las capacidades que confirman la identidad y el sentido de la vida, y desde la condición afropolita que supone antes de nada una superación de *lo impensado de la raza*, emerge una ética del encuentro apoyada en las singularidades. Los dinamismos desarrollistas pueden conducir a horizontes muy diversos, todos deberían buscar la construcción de las identidades, pero ante la gran multiplicidad de los discursos –muchos de ellos orientados a reivindicar la *amenaza del otro*–, estos movimientos no podrán realizarse sin la condición de una ética de las singularidades orientada al encuentro.

Este trabajo quiere ser una contribución más a la urgente reflexión africana. Sigue en tela de juicio la afirmación de la esperanza en un continente que sigue lacerado y despojado, considerado a todas vistas por la comunidad internacional como el ciudadano de tercera al que hay que incentivar para que alcance un día los niveles del primer grado mientras se le expolia de su extraordinaria riqueza. África tiene la soberanía hoy, quizás no en la madurez de la razón necesaria, pero al menos sí en la posibilidad política de elegir un futuro y gestionarlo, futuro al que todos podrán tener acceso o al que nunca se llegará porque se habrá impedido.

III. Metodología

El presente trabajo se encuadra en el ámbito de la filosofía moral y la filosofía política y trata de iluminar la realidad social del desarrollo en el contexto africano. Se trata de una aproximación bibliográfica que desemboca en la realización de una hermenéutica crítica de la temática planteada. Para la argumentación que se sigue se usan y citan fuentes primarias y se apoya el discurso con documentación secundaria pertinente.

IV. Presencias y ausencias del desarrollo

«Económicamente hablando, si toda el África Negra, con excepción de Sudáfrica, desapareciera en una inundación, el cataclismo mundial que eso representaría sería aproximadamente inexistente» (V. Chesnault)

Semejante expresión resulta suficientemente esclarecedora del desafío que contiene la perspectiva del desarrollo para pensar desde África. Quizás la realidad africana –ayudándonos de una de las etimologías de las lenguas bantúes– sea la de permanecer en el horizonte mañanero como una niebla,¹ hasta que el sol de las promesas desarrollistas de occidente la disipen. Este es el reto que filósofos y pensadores africanos enfrentan.

En la línea de su concepto de necropolítica, Achille Mbembe no limita el análisis a la crítica del modelo de desarrollo, va mucho más allá al proclamar la muerte del paradigma del desarrollo. También Kabunda Badi subraya la torpeza de las políticas africanas que han priorizado la construcción del Estado en beneficio de una minoría y han paralizado el impulso económico, y se ha llegado a afirmar que son los estados poscoloniales africanos el vector principal del subdesarrollo. Otros todavía ven en las cosmovisiones culturales o en los planteamientos religiosos la razón de la parálisis desarrollista que sufre África.

La complejidad que envuelve al desarrollo exige que presentemos, en lo posible, los factores diferentes que interactúan en la razón de ser de su ausencia, su negación o su misma imposibilidad. Para ello, una mirada desde la perspectiva más amplia de las razones históricas y políticas de la configuración colonial, seguida de otra más concentrada en el presente de las manifestaciones políticas y religiosas que configuran las posibilidades y la esperanza de crecimiento nos ayudarán a recorrer este camino.

V. Las varias caras de la crítica política

Una de las explicaciones más a mano sobre el fracaso o sencillamente la ausencia del desarrollo en el llamado tercer mundo trae a colación el problema de la mayor o menor institucionalización de los Estados, por un lado, y de la fortaleza o bondad de estas instituciones, por otro. Así, un buen desarrollo estaría relacionado directamente con una institucionalización amplia y buena del aparato estatal (López Castellano, 2012). Si Europa se ha desarrollado, se ha debido principalmente a la presencia de *buenas instituciones* que, a su vez, responden a una necesidad de proteger el

¹ En algunas lenguas bantúes la raíz *mbundo* significaría, entre otras cosas, la niebla. Designa a algunos pueblos africanos como *hijos de la niebla*. En otro sentido refiere la polvareda que levantan los elefantes al luchar entre ellos. Algo que también desaparece con la calma. Es bien conocido el proverbio africano «es la hierba la que sufre cuando dos elefantes luchan», y es patente la proyección que puede hacerse del sentido paremiológico más allá de lo cultural y del mundo de las relaciones humanas, hacia la situación geoestratégica del continente africano, del cual no importan ni sus gentes ni sus identidades sino aquello que de se pueda explotar. En el contexto actual de depredación por parte de las multinacionales de los recursos minerales en muchos de los países africanos, adquiere esta afirmación un sentido fuerte y político.

poder y financiar los recursos necesarios para ello, incluso y sobre todo la violencia y la guerra.

Pero en esta perspectiva hay una falsa premisa, y es que se supone que solamente desde el modelo de desarrollo implementado en occidente puede ser posible que el tercer mundo crezca. Se afirma en este sentido que el modelo occidental es el modelo universal para las instituciones y políticas económicas que pueden transferirse, por lo menos en principio, sin excesiva violencia a los contextos subdesarrollados, pero cuando no hay más remedio, la violencia en cualquier grado se convierte en la condición del desarrollo y la prosperidad. Sobre la aplicación de este modelo en los países africanos se detiene Kabunda Badi (1993) y hace un análisis interesante de las estrategias del desarrollo fallidas que occidente ha intentado y sigue intentando en África.

Siguiendo a López Castellanos, aunque acabamos de sugerir el recurso a la violencia como estrategia última impositiva, resulta fundamental entender que para la economía política del desarrollo este recurso no es en última instancia, sino la condición de la prosperidad y localidad institucional. En su génesis, el Estado moderno se explica por «la necesidad financiera que los gastos militares exigían y que eran satisfechos mediante impuestos... la guerra tejió la red europea de Estados nacionales y las organizaciones estatales –tesorerías, cortes, administración, burocracias– surgieron como productos secundarios de la obtención de los recursos para financiarla» (López Castellano, 2012: 30-31). Para Achille Mbembe la violencia forma parte de la configuración de los sistemas políticos de muchos Estados africanos, una política que él ha descrito como *necropolítica*.

Con respecto a estos países del tercer mundo, la ausencia de desarrollo se podría explicar por la ausencia de las condiciones que facilitaron en occidente un orden político que promovía el crecimiento y configuraba el Estado. López Castellano se refiere aquí a dos de estas condiciones: el imperativo militar, que explicaría cómo los Estados europeos se definieron, lo que no sucedió en los países del tercer mundo que, al proclamarse soberanos, redujeron las posibilidades de conflicto armado, y el imperativo económico, también inexistente, pues la cuantiosa ayuda externa habría desincentivado la creación de riqueza. Citando a Mancur Olson y a Robert Bates, afirma López Castellano que «la prosperidad solo es posible si los individuos eligen la actividad productiva en lugar de la depredadora... y el Estado usa su poder de coacción para proteger los derechos de propiedad y promover la creación de riqueza en lugar de depredarla» (2012: 32). En este acento, la depredación, estaría la razón principal de la ausencia de desarrollo. La transposición de la lógica colonial y, por tanto, de su política depredadora, en los estados poscoloniales sería entonces la

explicación de las políticas para el desarrollo. Lo que la ausencia de estas condiciones que referíamos habría provocado es una relación diferente entre las elites políticas y la ciudadanía, una relación en la que esta última no tendría ninguna posibilidad de poder. La depredación de las naciones colonizadoras habría impedido el incentivo para impulsar la producción en los territorios colonizados y habría evitado las negociaciones por los derechos ciudadanos, de forma que se estableció la decadencia como única posibilidad.

Hay que tener en cuenta, también, continúa diciendo López Castellano, la *economía política de la conquista* que ignora los mundos culturales que dan sentido a las instituciones e impone el modelo de desarrollo de occidente como único referente, una imposición que en una inevitable secuencia de fases acabará por establecerse olvidando las «relaciones asimétricas de poder, la explotación criminal del continente africano...» (2012: 34-35).

Sirviéndose de A. Mbembe, López Castellano analiza los recursos de la violencia y de la guerra y los vincula con el ascenso del capitalismo, pues bajo la forma de mercantilismo la colonización buscó el aumento de la prosperidad y del poder estatal y consideró la guerra como un instrumento idóneo para ello. Así el capitalismo depredador fue, en última instancia, el responsable de abortar la evolución endógena de las colonias, y condicionó e impidió el crecimiento (2012: 36). Lo que la razón en occidente implica de fe en el hombre se trató de armonizar con «el desprecio por la vida, el trabajo y el mundo de significaciones del colonizado». En este sentido los análisis de A. Mbembe dan razón de la presencia más o menos oculta de la ideología de la raza o la lógica colonial en este dinamismo que se perpetúa en las formas de poder africanas.

Mbembe hace aquí crítica de la razón negra. Analizamos sus consecuencias más adelante, pero esta crítica fundaría una teoría poscolonial que ofrece una alternativa a la comprensión de la modernidad y desenmascara el verdadero sujeto de occidente para quien la riqueza es un modo de ejercer el derecho sobre la vida y la muerte del otro. En la línea del biopoder foucaultiano, con los conceptos de necropoder y necropolítica designa Mbembe a esta actitud fundada en el poder de dar la muerte y en la ideología de la raza (Mbembe, 2011: 31-32). Es esta la actitud que nos permite interpretar el poder en África y si existe realmente una posibilidad de esperanza tendrá que ser desde la crítica radical a esta razón. Desde esta crítica Mbembe descubre la capacidad hermenéutica africana de la *estilización*,² la inmunidad ante lo occidental y la capacidad de

² «A pesar de este terror y del encierro simbólico del esclavo, éste puede adoptar puntos de vista diferentes sobre el tiempo, el trabajo y sobre sí mismo. Es un segundo elemento paradójico del mundo de la plantación como manifestación de Estado de excepción. Tratado como si no existiese más que como simple herramienta e instrumento de producción, el esclavo es, pese a todo, capaz de hacer de un objeto, instrumento, lenguaje o gesto una representación, estilizándolos. Rompiendo con el desarraigo y el puro mundo de las cosas del

constante reafricanización de lo recibido de occidente según las normas socioculturales locales (López Castellano, 2012: 36).

Pero ahora nos interesa insistir en este desenmascaramiento que la crítica lleva a cabo, al descubrir al sujeto íntimamente ligado con la violencia del poder de dar la muerte (necropoder) configurando una forma de gobierno (neopatrimonial) contraria a la institucionalización y al desarrollo, y que instrumentaliza la violencia con motivos económicos o políticos. Es decir: «pese a la independencia formal, las prácticas coloniales persistieron» (López Castellano, 2012: 38-39; Kabunda Badi, 1993: 228), y la lógica de la colonia permanece vigente hoy, como una dinámica no superada. La llamada de la crítica aquí es a rehacer el itinerario del desarrollo que no podrá ser ya el que han seguido los países desarrollados. Para muchos autores «las recomendaciones en materia económica e institucional a los países en desarrollo las hacen *malos samaritanos*³ y son un intento de retirarles la escalera para impedirles acceder al progreso» (López Castellano, 2012: 40).

En síntesis, Akundé y Mbembe ven en el poder político en África, la negación y la imposibilidad de cualquier desarrollo. La filosofía tiene carta abierta en África si no tiene incidencia alguna en lo social o político, de otro modo, en la medida en que la reflexión filosófica se abre a la crítica, en esa misma medida sufre la presión del poder político, poder para la muerte, cuyo objetivo es únicamente dar la muerte a todo lo que pretenda vivir y desarrollarse. La *necropolítica* de Mbembe (2011), así como el posicionamiento de tantos otros pensadores africanos en la herencia marxista, en la teoría crítica y en la filosofía política, con el contenido epistémico común de la acción transformadora de la realidad y el trasfondo de la crítica colonial que ve en la plantación de esclavos y en la colonia los únicos lugares de *existencia* inhumana para el africano, se explica por tanto desde esta situación de opresión y cosificación que garantiza la inmovilidad del poder que no escatimará en medios ni en violencia para perpetuarse.

Como ya hemos dicho, pese a la independencia, la lógica colonial persistió en la forma de figuras del necropoder actualizadas hoy en *nuevas plantaciones de esclavos y estructuras coloniales*; por eso, según Mbembe, *necropolítica* es el hacer político de muchos estados africanos en la actualidad pero también el de aquellos que consienten en sus geografías humanas el llamado cuarto mundo.

cual no es más que un fragmento, el esclavo es capaz de demostrar las capacidades proteicas de la relación humana a través de la música y del cuerpo» (Mbembe, 2011: 34).

³ López Castellano refiere la *impía trinidad* del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, brazo ejecutor de los malos samaritanos, pues desde determinadas políticas la globalización se relaciona con un mejor nivel de vida y mayor prosperidad económica, la regulación estatal del sistema financiero se ve como una represión y se penaliza la irracionalidad del Estado avalando la privatización de los servicios (López Castellano, 2012: 41; Kabunda Badi, 1993: 231).

VI. La religión ante el desafío del desarrollo

Desde una perspectiva más concentrada y localizada, en relación con los aspectos de índole histórico-política que acabamos de tratar, estudiamos ahora el fracaso del desarrollo desde las ópticas locales de las religiones en África.

En la línea del togolés Akundé, que ya había reaccionado ante una filosofía concebida como evasión en lo irreal, reivindicando una orientación más racional y un compromiso político (Susaeta Montoya, 2010: 325), también Achille Mbembe realiza una crítica filosófica a los depositarios de la fe, a quienes considera en la actualidad herederos de los misioneros blancos preocupados únicamente en preservar el sistema político-social en el que la Iglesia ha de quedar protegida. Con una notable influencia de la teología de la liberación, Mbembe permanece filosóficamente abierto al discurso teológico, pero se distancia del oficialismo clerical sin compromiso, tan característico de las iglesias africanas. Akundé destaca en su crítica que para el poder religioso la dimensión filosófica resulta contraproducente, pues «aleja al africano de su esencia religiosa», una dimensión que se considera incurable.⁴

Sin duda habría que matizar la crítica de Akundé o de Mbembe a la religión en África, pero no cabe dudar de la inercia que los movimientos religiosos manifiestan en las sociedades africanas, tanto al consagrar el poder político constituido como por las ausencias de reacción y los silencios cómplices ante los flagrantes abusos de poder o los excesos de violencia y marginación medida de ciertos sectores de la población, ante la injusticia palmaria o la corrupción extendida que mantiene las instituciones sociales enfermas e incapaces del ejercicio eficaz de sus funciones. Todo ello destruye paulatinamente el tejido social y merma aún más la escasa confianza de la ciudadanía. En la experiencia africana religiosa la proyección social del mensaje no va más allá de lo puramente caritativo y difícilmente se encarnará en movimientos políticos transformadores de la realidad.

De este modo, resulta inevitable concluir que la acción misionera de la Iglesia –incluso desde el respeto a su idiosincrasia, o a las religiones en general– en poco ha contribuido al desarrollo que aquí nos ocupa. En este sentido se sitúa la crítica de Mbembe a la religión, orientada a la falta de proyección social transformadora de esta. Tampoco escapa al análisis la contribución de la religión al fatalismo y al miedo tantas veces presente entre los africanos, especialmente cuando se trata de nuevas formas religiosas en las que elementos de



⁴ Susaeta Montoya refiere la discusión alrededor de esta tesis por muchos contestada en la actualidad (2010: 326). Así, el camerunés E. Messi Metogo defiende que la condición religiosa incurable del africano no se corresponde con la realidad de muchos africanos que profesan indiferencia o incluso ateísmo (1997).

las recientes religiones se sincretizan o incluso africanizan con otros elementos más míticos. No raras veces estos sincretismos, aunque no solo ellos, dan lugar a formas que canalizan odios étnicos y venganzas históricas, por la posesión de recursos o la invasión de territorios, o sencillamente por racismo, lo que nos permite encontrar aquí una responsabilidad activa de lo religioso en el origen de los conflictos y las guerras intestinas africanas.

El juicio de los autores sobre lo religioso en África, en relación con el desarrollo, llega a ser radicalmente negativo, incluyendo una perversidad especial tratándose de la religión, cuya función tendría que ser esencialmente positiva para el crecimiento en humanidad de la sociedad y del ser humano.

Sin embargo, es posible hablar de desarrollo en África si situamos el análisis en el nivel más profundo de lo que podríamos llamar *espiritualidad africana*. Aventuramos la hipótesis de que aquello que denominamos desarrollo en este contexto exige una comprensión que escapa a las categorías que comúnmente se aplican a este término. Implica aquí un conocimiento desde la *otra razón*, lo que hace la vivencia del desarrollo difícilmente entendible para el extranjero o el no iniciado. Pero, en cualquier caso, se trata de un tipo de desarrollo, un modo de crecimiento que remite a dimensiones que se conectan y que en occidente no se tienen en cuenta. La crítica de la razón negra provoca la invención imaginativa y creadora de la identidad, según Mbembe. Es decir, del mismo modo que en la situación de negación antropológica en la que se encuentra el africano una resistencia radical posibilita la emergencia de la identidad precisamente en el punto del dramatismo del cuerpo que sufre, también aquí acontece una invención de inéditas formas de desarrollo, en las que se ponen en juego elementos como el cuerpo, la experiencia especial de la vida, el canto y la danza, el arte como mimesis capaz de generar identidad y sentido.

Sucede así para el extraño en África, que de repente se halle ante la sorpresa de una identidad y de un sentido que es incapaz de encorsetar en la lógica a la que está acostumbrado. Y ello es así porque el desarrollo es un surgimiento, una génesis, una creación hermenéutica, desde el cuerpo que sufre, trabaja, canta y danza, afroestilizando la vida que le ha sido dada.

VII. La religión ante el desafío del desarrollo

El paradigma del desarrollo que nos ocupa adquiere un valor intrínsecamente político, tal y como estamos viendo. En África el desarrollo está indisolublemente unido a la experiencia del

colonialismo⁵ y exige una teoría crítica del poscolonialismo que apele a la necesidad de situar la justicia como condición de posibilidad del desarrollo y como desafío de auténtica democracia (Susaeta Montoya, 2010: 328). De aquí emerge la pretensión de responder a una vocación originaria africana: la de despertar la conciencia crítica de la humanidad.⁶

Recae sobre África y sobre la razón negra esta tarea ineludible de la humanidad y se empieza a vislumbrar lo que se está gestando, totalmente nuevo para el mundo, en el vientre de África (Boulbina-Mbembe, 2014). Es posible que muchos factores *conspiren* en el momento presente de esta filosofía y de su impacto social, en este sentido. La presencia de una humanidad desgarrada –muchas veces *en el límite de lo humano* que se levanta en una capacidad inédita de estilización, de interpretación del mundo y de la vida, desde el cuerpo, provocando de este modo una transcendencia en un plano de existencia más allá de este– puede ser la respuesta de esta tarea que África ha de entregar al mundo. La razón política africana es así la razón de la invención del desarrollo, que habrá de enterrar por ello cualquier otro modelo. Por tanto, cualquier desarrollo posible no podrá depender de símbolos venidos de fuera: «se trata de una cuestión de espíritu, de practica mental, de ejercicio social, de forma de pensar, criterios, valores...» (Susaeta Montoya, 2010: 331). Se colocará en la capacidad de tejer al menos tres hilos: la identidad africana (formas de autoinscripción, Mbembe), desde la *otra razón*, la *episteme disruptiva* (Alban Achinte, 2006) que ha de ser permitida a *fluir* (porque la imposición aliena).

Mbembe intenta esta filosofía que sintetiza los conceptos tradicionales humanistas y los conceptos occidentales de la eficacia, para hacer la crítica al modelo de desarrollo. Se trata de un desafío que habrá que acoger y que deberá impregnar toda la vida política. Como condición, Mbembe pone la necesidad de superar «lo impensado de la raza», pues esta es el motivo de la política que da la muerte (biopolítica que se vuelve necropolítica). El modelo de desarrollo que África crea e imagina solo puede brotar del sí-mismo, de la identidad y el sentido que el sí-mismo inventa. De ahí que los valores más genuinamente propios habrán de formar parte en esta construcción nueva; no podrá realizarse ni sostenerse ningún desarrollo sin estos valores: el sentimiento de unidad del cosmos (holística), la comunalidad, la responsabilidad en las relaciones humanas que de forma especial condiciona el desarrollo, pues la bondad «exige poseer todas las virtudes y no solo algunas» y para

⁵ Nos servimos de la definición de este concepto de E. Chukwudi Eze: «por colonialismo debemos entender la indescriptible crisis sufrida y soportada desproporcionadamente por África en su trágico encuentro con el mundo occidental, desde el comienzo del siglo xv hasta el final del siglo xix y la primera mitad del xx» (2001: 53-54).

⁶ Como en el caso de Ngoma-Mbinda, también otros filósofos han substituido la lechuga de Minerva por el gallo de la mañana que despierta a la acción transformadora a los africanos.

ello vive el africano, y lo que es privadamente lo es también en lo público (Susaeta Montoya, 2010: 335).

Lo que emerge de la tradición y es bueno orienta el desarrollo, aunque no sea posible medirlo con la percepción ajena a las culturas. El itinerario del desarrollo asienta aquí y puede incluso quedar corregido de la unilateralidad centrada apenas en lo económico que occidente ha impuesto (Susaeta Montoya, 2010: 336). La comunalidad, que ha ido adquiriendo fuerza en el discurso filosófico africano al ser recuperada y reconocida como una dimensión genuina, bajo el concepto extendido de Ubuntu (*soy porque somos*), constituye una perspectiva fuerte de la ética africana del desarrollo.

De cualquier modo que se defina el desarrollo, los valores que incluya serán siempre comprendidos y aceptados (Siurana, 2009; Cortina, 2006), pues la imposición está de antemano condenada al fracaso de la ineficacia.

Por último, habrá que preguntarse también por el modelo de democracia para el desarrollo en África. La recuperación de concepciones y prácticas democráticas existentes en las tradiciones grandes y pequeñas de los pueblos africanos permite seguir confiando en este modelo. La democracia sufre la purificación de los zarandeos a que el liberalismo y el totalitarismo la han sometido. En África y más allá de África, el impacto del racismo y del poder que da la muerte. Recuperar la democracia desde estas contribuciones de las instituciones tradicionales africanas supone desvincular su sentido del modelo economicista que afecta también al desarrollo. Por ello, este es siempre en primer lugar un desarrollo político (Susaeta Montoya, 2010: 339)

Reforzar el valor de los derechos humanos debilitado en la situación de injusticia generalizada de África y reafirmar las prácticas democráticas ya existentes en la tradición africana y consolidarlas (puesto que la práctica no es suficiente sin el sentido), para redescubrir, inventar y crear identidad y sentido políticos desde sí-mismos, he aquí el itinerario que la razón negra política invita a recorrer al africano.

VIII. La muerte del desarrollo

Unido al problema del desarrollo, los autores se detienen en *la gran máquina desarrollista* que constituye la cooperación. De modo muy especial, Mbembe ve un primer aspecto negativo en la noción simplista de lo que significan África y el desarrollo para las grandes agencias de cooperación occidentales: «no son conscientes o ignoran todo lo que ha generado la crítica del desarrollo en tanto que ideología y práctica, pero intentan funcionar como si tal crítica nunca se hubiese hecho» (Mbembe, 2008). En esta línea, se atreve a

proclamar el fin del paradigma desarrollista, mientras que su maquinaria todavía continúa gastando enormes sumas de dinero y esfuerzos que no consiguen realmente nada. Es la experiencia que el ciudadano de a pie tiene en el barro africano.

Desde la crítica de la razón africana, la razón negra, Mbembe realiza una deconstrucción del desarrollo. Las grandes agencias de cooperación miran a África como la tierra del eterno presente, sin incluir en sus teorías africanas –cuando estas existen– la posibilidad del futuro o la esperanza. Ello implica un concepto del tiempo como sucesión de instantes presentes que nunca alcanza la densidad del tiempo humano, de la historia. África es el lugar del hoy y del ahora, al que un cierto modelo de desarrollo le está negando el mañana o sencillamente la esperanza. Sin embargo, resulta realmente contradictorio que el discurso cooperante sea principalmente una pretensión de futuro para África. Según Mbembe, *esta fragmentación del tiempo y esta anulación de la historia* como futuro son el resultado del carácter de temporalidad, de presentismo, que occidente ha impuesto en su modelo de desarrollo para África, un paternalismo condescendiente que «tiene en el racismo raíces muy consistentes» (2009). No es difícil descubrir las fronteras de la cooperación en el mismo presente africano en el que se justifican. La inclusión del futuro implicará necesariamente el empoderamiento progresivo del africano que en el modo de hacer occidental nunca se alcanza, aunque se pretenda. Yendo más lejos, Mbembe ve aquí «una encarcelación mental en una cortapisa basada en lo inmediato y el nihilismo sin fin» (2009).

Una situación que, sin embargo, nos lanza a la hermenéutica crítica, a la capacidad de la estilización del africano. El arte, piensa este autor, tiene la función de libertar de las cadenas del desarrollo en tanto que ideología y práctica, porque subsume y trasciende el instante, abriendo a los vastos horizontes de lo todavía-no (*pas-encore*), abriendo a la «*capacidad de aspirar*». El arte africano necesita la fuerte tradición de la teoría crítica para resistir y posibilitar esto. El trabajo de la teoría, del arte y de la cultura consiste en trazar vía para una praxis cualitativa de la imaginación, que permita darse nombre, rostro y voz en la historia. Para Mbembe este es realmente el combate de la humanidad africana.

En este sentido hemos de entender el concepto de muerte del desarrollo. Cabe preguntarse si se trata de una incapacidad o de malevolencia, pero todo apunta a que la posibilidad del desarrollo pertenece a África, a las manos y los pies africanos, a las mentes y los corazones de África. Puede reconocerse, aquí y allá, en el momento en que los interlocutores en el gran debate desarrollista han intentado incluir a África en el horizonte del futuro del mundo.⁷ Sin

⁷ Resulta radical la crítica que nuestro autor hace a «los cínicos burócratas que odiando radicalmente el continente se han convertido en sus dependientes, aprovechándose de sus más perversos placeres... se

embargo, cuando esto es así, la exigencia y el riesgo del respeto, *las condiciones del reconocimiento*, implicarán una dimensión política nueva, capaz de renunciar al principio de la amenaza del otro como la única garantía de seguridad que caracteriza a los Estados de la modernidad y que permite entrar en el juego de la libertad.

Tras esta crítica deconstructiva del desarrollo desde África, cabe delinear caminos para enfrentar los grandes problemas que sufren hoy muchos pueblos del continente africano. Al tener en cuenta la perspectiva de la teoría crítica, unida a la «capacidad de aspirar, de imaginar creativamente la identidad, el rostro y la voz en la historia», lo que implica la inclusión de África en los discursos del futuro del mundo, con todas las consecuencias, se abandona de una vez el presentismo desde el que la cooperación al desarrollo se ha situado.⁸ Solo un discurso inclusivo de todos los interlocutores que forman este planeta tierra puede delinear el contenido y el sentido de un desarrollo global que no resulte a cualquier precio ni comprometa a la misma vida. Por ello, la gran crítica política a los sistemas vigentes en la mayor parte de los estados africanos que han apostado por un neoliberalismo extremo y se ven incapaces de fiscalizar las actividades de las grandes multinacionales y el impacto que provocan sobre sus respectivos territorios exige la aplicación de los planes internacionales de protección del medio ambiente y de los derechos humanos en un trabajo al mismo tiempo local, nacional y mundial (Siurana, 2009: 237). Ello puede suponer la inclusión de todos los interlocutores válidos, las naciones en juego, desde estrategias que sobrentienden las exigencias de la justicia y se abren a la esperanza y a la oferta de la vida buena (Cortina, 2013: 178), pero al mismo tiempo debería implicar que aquellos que se niegan a acoger por tantas motivaciones estas exigencias sean progresivamente apartados del terreno de juego. La perspectiva del desarrollo será entonces una exigencia en sí misma, un absoluto, desde que la mirada que dirige al mundo empiece por aquellos que se han quedado fuera de la historia. Permitir a los pueblos de África (y a todos los pueblos) desplegar sus capacidades y libertades, inventarse con imaginación, crear identidad y sentido es la mínima exigencia de justicia que ellos mismos se deben y el mundo ha de asegurarles. A este respecto «los Estados y la Sociedad no pueden eludir sus responsabilidades» (Siurana, 2009: 239) y en este sentido se encamina la crítica ética.

Uno de los caminos que se nos ofrece prometedoramente es la visión fecunda del desarrollo de E. Martínez, A. Cortina, D. Goulet, A. Sen o M. Nussbaum, entre otros. El punto de partida eminentemente

relacionan con el continente igual que los que abusan en una relación de dependencia... y por supuesto no creen en ese catecismo del desarrollo que por doquier pregonan» (2009).

⁸ Es interesante en este sentido la contribución de E. A. Carreño (2013) al situar el concepto de desarrollo sin identificarlo con la maximización de la riqueza, desde los posicionamientos de Amartya Sen y Martha Nussbaum.

crítico supone desmarcarse de la noción técnica del desarrollo (Siurana, 2009: 235) e implica la necesidad de definirlo desde *otros parámetros*, pero al mismo tiempo sin confundirlo con el crecimiento económico o la competitividad por la que aboga el agresivo liberalismo capitalista que se impone sin piedad en África. El desarrollo garantiza el despliegue de las capacidades y libertades humanas de toda la población, la distribución equitativa de la riqueza y el respeto del equilibrio ecológico (E. Martínez). Según Goulet, se teje con tres ámbitos básicos: la vida, la sociedad justa y el medio ambiente (Siurana, 2009: 236). Dramas humanos como la pobreza, el hambre o el acceso a la medicina se sitúan en esta idea de desarrollo. No se trata de provocar el crecimiento de la riqueza sino de posibilitar el despliegue de las libertades. Este es posiblemente el punto central que distingue los criterios de presencia ética para el desarrollo y explica la gran injusticia de estas realidades.

En esta misma línea de reflexión nos habla Adela Cortina (2006):

¿No es cierto que crecimiento económico, modernización, industrialización, un PIB elevado acaban convirtiéndose en metas del desarrollo en vez de tomarse como medios para el desarrollo, y pueden conducir a lo que se ha llamado 'maldesarrollo' si excluyen todo otro tipo de medidas?... tiene que haber un debate ético sobre el concepto de desarrollo, porque los costes humanos inherentes al subdesarrollo continuado son probablemente mayores que los costes del desarrollo, pero es preciso tener mucho cuidado al exportar estrategias propias de los países industrialmente avanzados a países que no están preparados para ello. Es necesario revisar el concepto de desarrollo y explicitar sus aspectos éticos.

En estas palabras encontramos la crítica al modelo de desarrollo importado y a la confusión del contenido de este mismo desarrollo, aspectos a los que ya nos hemos referido, desde el contexto africano. A la hora de esbozar un modelo de desarrollo en África, nos encontramos con esta complejidad, pero en esta tarea resulta de interés centrar esfuerzos en las comunidades locales (Siurana, 2009: 236), las variables de economía mixta y de integración regional (Kabunda Badi, 1993), la conjunta definición de los fines o bienes del desarrollo *multilineal* que une las capacidades y libertades (Siurana, 2009: 238) a la justa distribución y al respeto por el medio ambiente (Martínez Navarro, 2000; Cortina, 2006), la crítica necesaria al Estado africano que posibilite el surgimiento de nuevas configuraciones en las que esta creación de identidad sea real (como apuntan Kabunda Badi y Mbembe, entre muchos otros).

IX. Esbozo de un modelo de desarrollo africano

Es un atrevimiento, sin duda alguna, esta pretensión de diseñar un modelo de desarrollo para África desde la situación de no africano del autor de este trabajo. Por ello, a la hora de proponer elementos para tal modelo será un imperativo dar paso a los africanos, servirse de su voz y pensamiento, apropiándose en el mundo de las ideas, hoy global, de aquello que pueda ayudar en este proyecto. En cualquier caso, quiere ser este trabajo una propuesta intuitiva y desde la experiencia, más que una elaboración sistemática. Como decimos en el epígrafe: un esbozo, los trazos de un posible camino, más nítido unas veces, no tanto otras.

La hermenéutica de los autores africanos nos permitirá hacer una lectura del desarrollo desde la clave del cuerpo, conectando con las filosofías que en occidente ya se han abierto en este sentido. Del cuerpo emergen las variables hermenéuticas del ritmo, la danza, el canto... pero también el sufrimiento. La hermenéutica en África se hace estilizando los objetos, los propios cuerpos, incluso lo venido de fuera que es constantemente sometido a una africanización impiedosa (Mbembe). Y el cuerpo es también la sabiduría del sufrimiento cuando este alcanza ciertas cotas de paroxismo.

Conviene advertir que los elementos más dinamizadores del desarrollo pueden pasar inadvertidos y hasta olvidarse al tener que abrirse paso entre los indicadores más técnicos que habitualmente se aplican. El desarrollo que piensa África exige el esfuerzo de la profundización para que los procedimientos de la tradición y la cultura, escritos en la naturaleza, puedan servir de crítica a la unilateralidad en lo económico, tan característica de Occidente. Por ello nos ayudará a diseñar este modelo la mirada de Amartya Sen, desde una situación que es familiar a lo que África vive en el presente con respecto al desarrollo. Resulta de sumo interés la comprensión del desarrollo como una activación de las libertades y las capacidades humanas, en conexión con la *estilización* que Achille Mbembe nos sugiere.

Finalmente, queda la perspectiva radical del desarrollo auténticamente africano y nuevo al mismo tiempo, la que hace del cosmopolitismo una experiencia afropolita, en nuestro contexto y que pasa por la superación definitiva del complejo de la raza, con proyecciones no solo sociales y culturales sino sobre todo políticas y para el desarrollo. También aquí nos resulta poderosamente sugestivo el planteamiento de Achille Mbembe.



X. Desde la razón del cuerpo

No solamente la relación interpersonal, sino la misma colocación en el tiempo y en el espacio del cuerpo –que ante todo se encuentra como un elemento más de la totalidad de la naturaleza y el universo– orientará la concepción del desarrollo.

En la negación antropológica que ha sufrido el africano de su mismo ser corporal existe el riesgo de la asimilación alienante en las formas que occidente constantemente importa. Un riesgo en el que tantos africanos parecen haber quedado atrapados. La razón del cuerpo potencia la autoinscripción del africano, la invención de identidades, y ello es posible por la tarea hermeneutizadora que es capaz de realizar de sí mismo y del mundo, creando una historia, convirtiendo artísticamente todo cuanto vive. En este sentido van las reflexiones de Mbembe que ya mencionamos sobre el arte africano como poder de reconocimiento, que tiene la función de libertar de las cadenas el desarrollo en tanto que ideología y práctica, porque subsume y trasciende el instante, abriendo a la *capacidad de aspirar*.

La experiencia del cuerpo en su dramatismo tiene que ver con la respiración: a fin de cuentas, el negro solo se tiene a sí mismo, él es su único fundamento (Boulbina-Mbembe, 2014: 100). Solo así puede la razón respirar (2014: 102), deberá encontrar los lugares donde poder hacerlo sin ahogarse (la metáfora de la respiración resulta un hilo conductor para esta creación del sentido y de la identidad). La razón del cuerpo ha de tomar en serio su condición de «carne negra convertida en mercancía» y descubrir en ella misma la posibilidad de su creación.

Elementos como la lectura del universo que el africano realiza, a la que une el ritmo de la danza y el canto, la alegría *genuinamente africana* (como habría dicho Nietzsche⁹), la resistencia más allá de lo imaginable ante la violencia, el dolor y el sufrimiento, la capacidad de esperanza que se conecta con el poder de trascender el instante (creando una dimensión de comprensión inédita), la pureza de una libertad que pocas cosas condicionan, todo ello reúne el conjunto desde donde el desarrollo es posible. Porque afirmar que este no exista sería desconocer la realidad de África, donde sencillamente el desarrollo es *de otro modo*, desde la otra razón, imperceptible para el que no conoce África, pero con el poder de la sorpresa creadora que en el instante menos esperado se revela presente y capaz de sentido.

La hermenéutica del cuerpo se hace política al descubrir el valor de creación de identidad del cuerpo, de cada cuerpo; creación que



⁹ Así lo insinúa comentando la ópera *Carmen*, de Bizet, que para él tenía algo misteriosamente africano (Nietzsche, 2003).

hace historia. Los principios de la dignidad y la libertad se dibujan en la experiencia misma del cuerpo. El universo deja de ser creado si la muerte hace su incursión en la vida, y por ello toda vida merecerá ser protegida.

En este sentido destaca especialmente el valor de la justicia que una visión ontológica de la naturaleza transmite al mundo de las relaciones humanas. Se trata de la afirmación del equilibrio de todas las cosas, que ha de imponerse siempre porque es natural que así sea. Justa es la naturaleza y justo es el cuerpo. Esta perspectiva impide que se reconozca la presencia de la injusticia o del mal en estos órdenes, y por ello habrá que ir más allá, hacia un orden diferente de la realidad para explicar la proveniencia de estos. Y así se resuelve la presencia del mal, por ejemplo, en equilibrio y en relación con el bien que se le opone: no puede el mal despertar sin que al mismo tiempo despierte la dosis de bien que ha de neutralizarlo, y restablecer siempre el equilibrio roto que todo mal provoca. Amadou Hampâté Bâ nos narra esta dinámica ética y habla de pájaros blancos y pájaros negros, energías del mal y del bien, que se equilibran continuamente. Esta reflexión nos conduce a una crítica más apurada de la religión y la mitología africanas, aprovechando la sabiduría popular y la paremiología, que queda más lejos de lo que pretendemos aquí. Lo que nos interesa, más allá del riesgo quietista que parece defender esta postura, es la profunda idea del valor de la justicia que encarna, que se invocará constantemente en el mundo de las relaciones humanas, porque así se contempla en la naturaleza. Creemos que solamente desde este sentido de justicia puede pensarse el desarrollo.

Pero el cuerpo es también el organismo regado de sangre y conectado por esta a la familia, la presente, la pasada y la futura. La veneración de la sangre consagra los vínculos familiares y conecta con el discurso más amplio de la etnia (y dando un salto indebido, con el de la raza). Se enlaza aquí con la comunalidad, con los procedimientos democratizantes africanos, porque el fundamento es la familiaridad que provoca la sangre. De este modo, es muy posible que solo desde esta perspectiva de lo familiar pueda construirse un proyecto de desarrollo que tenga que ver con África. Tanto el concepto más antropológico y ético de Ubuntu, como el más sociológico y no menos ético de Ondjango permiten encontrar en tradiciones de África subsahariana, en nuestro caso, elementos que contienen por lo menos cierta proximidad con la democracia o lo democrático. Estos conceptos destacan el aspecto de la comunalidad que referimos, pero que tiene un fuerte valor a la hora de la resolución de conflictos, de la escucha de todos los afectados, de la

implicación –aunque sea gradual– de todos en lo que a todos afecta.¹⁰

Y posiblemente, emerge también del cuerpo el valor de la amistad que nos invita a decir éticamente el desarrollo. Valor más profundo y sagrado que las convenciones o acuerdos culturales y, por tanto, plataforma de cualquier crecimiento humano sostenible en África.

Por último, a sabiendas de no poder agotar toda la sabiduría que el cuerpo encierra, queda aludir a la perspectiva crítica del desarrollo encadenado al presente de Achille Mbembe. Comprender el desarrollo en África implica trascender el impacto de la cooperación en su superficie, que ha encadenado el futuro a una sucesión de instantes sin historia (presentismo). Aquello que Occidente importa se somete a un laboratorio vital y africanizado. Pero lo que Occidente pretenda imponer chocará con una resistencia inaudita en África, capaz de permanecer inmune a ello durante largos años o incluso por siempre. Esta resistencia es la clave de la identidad y de cualquier posible desarrollo.



XI. Desde la libertad

Ya hemos aludido en este trabajo al esquema de capacidades y libertades de Amartya Sen. Más que proponer un itinerario para el desarrollo queremos posibilitar la reflexión sobre el auténtico sentido que tiene, pues es a un cierto modelo de este que África reacciona negativamente. La incapacidad aparente para asumir ciertos roles de la máquina desarrollista revela mucho más esta incompatibilidad de sentidos. A todas vistas, Occidente condiciona el desarrollo a una perspectiva económica que en África (y en cualquier otra parte) no responde a la auténtica necesidad humana.

En el modelo de ética del desarrollo que nos presenta Adela Cortina se definen los bienes internos del desarrollo no como una imposición de los propios modelos de vida buena sino como «el poner las condiciones de justicia que permitan a las personas hacer uso de su libertad» (Cortina, 2006: 9-10). Citando a Denis Goulet, afirma Cortina: «los bienes internos del desarrollo serían humanizar las acciones de desarrollo, capacitar a las gentes –empoderarles– para que procuren sustento, eleven su autoestima, amplíen su libertad y mantengan la esperanza en una situación mejor». Desde

¹⁰ Para el modelo *Ubuntu* como forma de justicia restaurativa se puede consultar a Kakozi Kashindi (2011). Según la lengua o la etnia, *Ondjango* es una palabra compuesta de dos: *ondjo* (casa) y *ohango* (conversación, diálogo), es decir *ondjo* y *ohango* (casa de conversación). *Ondjo* es la casa, el lugar habitado, la residencia, el espacio donde acontece la vida, no necesariamente una casa, sino un lugar donde se reúnen los hombres para tratar asuntos que conciernen a la comunidad, y *ohango* es el dialogo, la conversación sería que un varón anciano, el *osekulu*, (el más anciano, con experiencia vital). El dialogo acontece siempre en sistema circular, en el modo de una *mesa redonda* o *ondjango* (Ghiggi e Kavaya, 2012)

esta perspectiva, se trata principalmente de posibilitar un desarrollo que no dañe ni destruya, y que *empodere*, es decir, que posibilite el sustento (en todas sus dimensiones básicas, los bienes que mantienen la vida) y fomente la estima (sin la cual no hay dignidad) y la libertad (ampliación de alternativas para que se pueda llevar adelante una vida buena, en el sentido de A. Sen), y mantenga la esperanza (condición sin la cual no es posible emprender el camino del desarrollo) (Cortina, 2006: 10).

El sentido del desarrollo como libertad que propone Amartya Sen es aquí lo fundamental. Se trata de un concepto de desarrollo más completo (Martínez Navarro, 2007: 373) que resulta de gran interés al colocar como condición la eliminación de las fuentes principales de privación de las libertades fundamentales, sin la cual el desarrollo no es posible: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas (igualdad), las privaciones sociales sistemáticas, el abandono de los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervencionismo de los Estados represivos (Sen, 2000: 19-20). Pero el hecho de poner –en la perspectiva de Sen– la libertad como fin principal del desarrollo resitúa los criterios desde los cuales lo medimos y tiene como consecuencia una perspectiva diferente sobre los lugares que consideramos subdesarrollados, puesto que el modelo de desarrollo no puede reducirse unilateralmente al crecimiento económico. Por ello, nos hemos atrevido a sugerir el esbozo de una modalidad de desarrollo que puede presentirse en África, unas veces de repente e inesperadamente y otras en la humildad y sencillez de unas vidas vividas muy cerca de la naturaleza, cuando la libertad de hacerlo les permite adquirir de ella aquellos bienes necesarios para subsistir y crecer con dignidad. Cabe destacar aquí esta concepción especial de la libertad que significa algo que va mucho más allá de la pragmática de poder manipular objetos a deseo, o la orientación de la vida desde la propia voluntad a la que toda la realidad debe ceder. La libertad se concibe como actitud de la vida que la hace posible no materialmente sino en aquello que de verdad importa al ser humano y que solamente lo económico no puede compensar (Sen, 2000: 29-30). Por ello, el diseño del desarrollo en África constituirá la preocupación por «mejorar la vida que llevamos y las libertades que disfrutamos» (2000: 31). Las implicaciones en lo político y económico de este planteamiento se adivinan y habrán de centrarse en la supresión de las diferentes privaciones de libertad que enfrenta, en nuestro caso, el continente africano.

XII. Un desarrollo afropolitita

Por último y a modo de conclusión de este trabajo, el desafío ético del desarrollo se encuentra también en la condición emergente africana que Achille Mbembe ha llamado *afropolitismo* (*afropolitanisme*). Se trata de un concepto nuevo de ciudadanía, una nueva africanidad, caracterizada por elementos culturales que aúnan a los africanos en una experiencia vital común:

... Ce qui met ensemble tous ces gens d'origine africaine, c'est une vision non pas afrocentrée, mais afropolitaine qui embrasse le monde, les diasporas, et parle au-delà de la couleur... Elle est visible, par exemple, à travers la musique, avec ces formes qui ont leur source dans des matrices de cultures autochtones, mais sont capables de puiser de manière hybride dans des mondes extérieurs. On voit cette culture afropolitaine dans les mondes urbains contemporains où les peuples se brassent... Il n'y aura pas de recul possible. Cette créolisation des formes et des paradigmes se retrouve sur le plan religieux, du commerce, des institutions. Cette nouvelle Afrique qui émerge sous nos yeux est une Afrique des assemblages. Il faut la lire à partir de ce principe d'assemblage de formes apparemment contradictoires. Mais le génie de cette Afrique est de faire marcher des choses que l'on n'a pas l'habitude de mettre ensemble (...)¹¹

Pero si este afropolitismo, como característica fundamental del África emergente, es condición para su renacer y su desarrollo auténtico, la realidad que nos deparamos a diario, aunque pueda reconocer atisbos de este ensamblaje de los multiversos africanos, dista mucho de configurarse como una fuerza realmente creadora. Baste pensar en los violentos movimientos religiosos, nacionalistas y etnocentristas, sembrados por toda la geografía y la demografía africanas. No se trata de situaciones o experiencias puntuales, sino de algo que impregna el espíritu de los pueblos africanos: un sentido de la identidad no resuelto, que puede contener la necesidad de una reconciliación con lo propio que identifica, con el color de la piel, así como con la misma historia. Achille Mbembe sugiere que el racismo africano tiene que ver con la necesidad de reescribir la identidad creativa e imaginativamente, pero ello implica un proceso de reconciliaciones, de reencuentros, para posibilitar así la superación de la raza. El racismo no es principalmente el problema del negro y el blanco, sino la actitud ante el otro diferente, y en esta diferencia resulta más crucial la definición étnica y la dinámica de poder y sumisión que el color mismo de la piel.

¹¹ Disponible en https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/01/26/achille-mbembe-venez-en-afrique-venez-chez-nous_4563211_3212.html

La comprensión de la etnia desde ciertos modos de identificación subjetivos para su propia adscripción y para la diferenciación de los otros (Siurana, 2009: 251) se situaría en la posibilidad de esta creación de identidad que defendemos. Mbembe habla de autoinscripción y, siguiendo a Frederik Barth, Siurana propone la autoadscripción que los individuos hacen de sí mismos para pertenecer a un grupo: los caracteres raciales, la herencia biológica, la lengua o los aspectos culturales, podrán ser datos substantivos, pero «no constituyen por sí solos ni necesariamente los elementos que definen a los grupos étnicos». Así también, afirma Mbembe, las formas de identidad africanas no pueden ser reducidas al orden puramente biológico de la sangre, la raza o la geografía, pero además ni tan siquiera la tradición, por su significado siempre mudando, legitima la invención de una identidad (Mbembe, 2001: 199). Lo que constituye al grupo étnico no es la suma de unas diferencias objetivas sino de las peculiaridades que sus miembros consideran significativas: la formación étnica es una construcción «social, simbólica e histórica, y, por lo tanto, variable y socialmente artificial» (Siurana, 2009: 251). El racismo o la xenofobia contra *el extraño y el diferente* no son actitudes instintivas ni biológicas, sino «una actitud aprendida, una creencia ideológica y un comportamiento cultural histórico». Por ello, siempre es posible «una socialización de solidaridad, de respeto y de creencia igualitaria» (2009: 252).

Afropolitismo es, sin duda, la respuesta a esta superación de la raza a la que Mbembe convoca a la razón negra africana. Pero su posibilidad se enfrenta todavía a grandes barreras, y el etnocidio no es más que el clímax de muchas variables en juego. De cualquier modo que se mire lo que aquí se hace posible es la misma identidad ciudadana del africano que no se alcanzará sin este esfuerzo creativo. Mbembe cree que la identidad emerge de la estilización, concepto que referimos más arriba y que aquí podríamos llamar *afropolita*, por cuanto la razón negra es capaz de crear *desde la supervivencia: que el esclavo sea capaz de hacer de un objeto, instrumento, lenguaje o gesto, una representación...* es el poder de crear y transfigurar la realidad concediéndole identidad y sentido.

Desde esta perspectiva multicultural y afropolita se podrá definir el desarrollo en el contexto de una África global, en el que nos encontramos, donde cada vez son menos nítidas las tradicionales fronteras. Por lo mismo, esta África global tendrá que hacer el gran esfuerzo de la crítica, aceptar la responsabilidad en lo social y político, de modo que la tendencia del poder para dar la muerte (necropolítica) que sigue alimentándose de la *raza* quede neutralizado y sean así posibles el crecimiento y el desarrollo.

En su libro *Salir de la gran noche*, Mbembe plantea esta superación de la raza, habla de «liquidar lo impensado de la raza»,

para ir después desde un compartir las singularidades a la propuesta de una ética del reencuentro (Mbembe, 2014: 89 y siguientes).

Dos elementos se nos ofrecen en esta reflexión como ingredientes de este esbozo de desarrollo africano: la superación de la raza que permita reorientar la política orientada para la muerte que viven muchos países africanos y el ensamblaje o la capacidad de reunir aquello que no suele estar unido para crear algo realmente nuevo y colorido. Tematizados, podemos encontrarlos en la reflexión filosófica de Mbembe.



XIII. Liquidar lo impensado de la raza

Para Mbembe esta problemática racial se halla en el trasfondo del debate político mucho más amplio sobre *la democracia futura*, se une por tanto a la cuestión de la ciudadanía. Esta problemática está profundamente asociada con el «futuro de esa institución específica que es la frontera», por ello hay que entender «tanto la relación entre la constitución del poder político y el control de los espacios, como la cuestión más global de saber quién es mi prójimo, cómo tratar al enemigo y qué hacer con el extranjero» (Mbembe, 2014: 79). Si la respuesta a estas tres figuras se materializó en la realidad de la plantación bajo el régimen de la esclavitud y después de la colonia, configurando las democracias¹² desde la clave de la funcionalidad de la raza, en el contexto actual apelar a la raza significa apelar a una reflexión acerca de lo *desemejante* que incluye a aquellos o aquellas que a pesar de estar con nosotros o entre nosotros, en última instancia no son de los nuestros. En un juego de términos se descubre aquí la tensión de la ubicación de la plantación y la colonia, en el pasado situadas en lo lejano (lo extrañado, *en alguna parte*), pero en el presente, en lo cercano (lo próximo) donde la plantación y la colonia se han reubicado (la periferia de las ciudades). Hay por tanto una imbricación paradójica entre lo lejano y lo cercano que estaría en la base de la reformulación del modelo democrático futuro y que se explica como una tensión entre universalismo y cosmopolitismo. En lo cosmopolita se pone en juego la idea de lo común, de la humanidad y el mundo comunes, de una historia y un futuro que pueden ofrecerse a través de la solidaridad (Mbembe, 2014: 80).

¹² Mbembe refiere su estudio a la descolonización francesa y por tanto a la configuración política de la república en Francia. En cualquier caso, podemos someter las mismas claves, salvando las distancias de las formas históricas, a otros contextos políticos. Según J. C. Siurana lo «odiosamente extendido que está el temor a lo diferente», la abundancia en todas las culturas de seres humanos exageradamente parecidos por encarnar valores negativos (ansia de poder, dinero, ambiciones, imposición...) es una prueba patente de lo semejante que es la naturaleza humana (2009: 258). Ello nos permite hacer esta aplicación en las historias comunes.



Acabamos de ver cómo, en el punto de partida del análisis de Mbembe, la realidad mestiza de tipos humanos y culturas que predomina cada vez más en la geografía africana, exige esta especie de cosmopolitismo a la africana que denomina *afropolitismo* (Mbembe, 2014: 178). Pero esta emergencia de lo afropolitista como variable política que puede marcar un camino nuevo para África no está exenta de dificultades. Se trata del dinamismo propio de la globalización que configura el paisaje humano y cultural de un modo cada vez nuevo, y provoca por ello la necesidad de nuevas interpretaciones, de nueva hermenéutica de la identidad que se ve llamada a ser creada y formulada, podríamos decir, inacabadamente. Desde el contexto de la descolonización francesa, Mbembe propone interesantes claves de pensamiento de la identidad, por el camino de la superación de la *apología de la diferencia*¹³ (Boulbina y Mbembe, 2014: 111; Siurana, 2009: 255). La sensibilidad cosmopolita triunfa gracias a la globalización que interrelaciona los diferentes mundos al mismo tiempo que alienta un proceso de reinención de las diferencias; se trata de un carácter del *nosotros* que se materializa a escala mundial, de modo privilegiado, en el acto mismo en que se comparten las diferencias (Mbembe, 2014: 89).

La afirmación de la raza es una ontologización excluyente y con un poderoso trasfondo mítico. Citando a Hanna Arendt y a Simone Weil, Mbembe muestra la lógica de la raza que ha determinado la configuración política en occidente. Si definimos al ser humano como raza, nos vemos obligados a determinarlo en sus caracteres raciales, y si la raza humana pertenece a alguien, es entonces a Occidente y a la piel blanca. En consecuencia, el otro color de la piel no es *auténticamente humano*. La lógica de la raza separa los cuerpos y las especies, en esencia «es una guerra no contra otros seres humanos sino contra otras especies que, en caso de necesidad, habrá que exterminar» (Mbembe, 2014: 90-91). Lo que resulta verdaderamente iluminador en este análisis es la crítica radical al racismo que fundamenta la configuración política actual de los Estados. En este sentido se pregunta Mbembe por la consideración política y social que el extranjero, el musulmán o el inmigrante reciben en occidente y destaca la ausencia que domina el discurso público de reconocimiento en cada uno de estos como sujetos morales de pleno derecho (2014: 92).

En esta línea de pensamiento, Occidente se sitúa, continúa diciendo Mbembe, desde la violencia impositiva de su modelo político, y sin embargo lo que aquí se visibiliza es la contradicción de los fundamentos mismos de la democracia que tienen en el sujeto y

¹³ La superación de la raza no será posible sin ir más allá de la apología de la diferencia, según Mbembe, que está en la base de la gran filosofía de la negritud, a su vez, constituida sobre el concepto de raza. Para este análisis resulta de interés consultar «Las formas africanas de autoinscripción» y la crítica que hace en este artículo a las identidades políticas heredadas del marxismo y aquellas que dependen de esta apología de la diferencia (el nativismo).

en la razón su fuerza argumentativa. Lo cierto, históricamente, es que el sujeto se convierte en ciudadano por la mediación de un proceso de subjetivación (2014: 93), lo que implica que el ciudadano o ciudadana lo es si puede responder a título personal a la pregunta «¿y yo quién soy?», pues de no ser así, entonces no puede hablarse de democracia. Si la idea de pertenencia a una humanidad común es realmente el quicio de la democracia (de la república), llama la atención que un rechazo tan palmario a esta idea, como el que se constata en las realidades de la plantación y de la colonia, no pareciese preocupar a la razón. En este punto conecta Mbembe con el análisis de Siurana sobre la etnia al que nos hemos referido más arriba. Ascender a la ciudadanía no es incompatible con las diferencias individualizantes, como la familia, la religión, la corporación o la raza: «la abstracción de las diferencias no es una *conditio sine qua non* de la conciencia de formar parte de una humanidad común» (Mbembe, 2014: 94).

La construcción de la futura democracia depende de la crítica radical que realiza una deconstrucción de los saberes del imperialismo al tiempo que hace también una crítica al universalismo hostil a las diferencias, a la figura del otro, que se atribuye el monopolio de la verdad, de la civilización y de lo humano. Esta crítica permitirá la reflexión de la diferencia y la alteridad, la práctica de la convivencia y la estética de la singularidad plural (E. Glissant), así como la crítica de la soberanía que ontologiza la diferencia y la convierte en estructura jerárquica que legitima el asesinato y la enemistad, de forma que posibilita «la democracia verdaderamente poscolonial que asienta en el reconocimiento mutuo como condición para una vida de convivencia» (Mbembe, 2014: 94-95). Es aquí donde engarza lo cosmopolita, como nueva configuración política, y en nuestro caso el afropolitismo. Se impone la condición de «demoler el muro del narcisismo (colonialista)» y así «liquidar lo impensado de la raza», pues «el lado nocturno de la república», donde su radicalidad queda aprisionada, es y seguirá siendo la raza (Mbembe, 2014: 95).

XIV. Hacia una ética del encuentro

Afropolitismo no es mantener las diferentes culturas sencillamente, es una realidad que emerge nueva y aúna aspectos de todas las culturas de origen o raíz africanos. Apunta sin duda a una ética intercultural pues se trata de crear «nuevas formas de cultura más amplias, ricas, múltiples, posibilitantes, dentro de un marco ético común» (Siurana, 2009: 255-256). La respuesta al multiculturalismo no puede ser el relativismo porque este «deja

inerte ante la dominación, la explotación, la alienación y la manipulación» (2009: 253). Solo una perspectiva de interculturalidad permite la crítica desde la realidad al delinear una ética.

Juan Carlos Siurana refiere en su libro *La sociedad ética* la llamada «ley del progreso histórico de la Humanidad» (J. A. Marina, M. de la Válgoma) (Siurana, 2009: 254-255):

Todas las sociedades, cuando se liberan de cinco grandes obstáculos: la miseria extrema, la ignorancia, el miedo, el dogmatismo y el odio al vecino, evolucionan convergentemente hacia un marco ético que se caracteriza por el reconocimiento de derechos individuales, la lucha contra la discriminación injusta, la participación del ciudadano en el poder político, la crítica racional como método de resolver problemas, la seguridad jurídica y las políticas de solidaridad.

En aquello que las religiones o las culturas puedan ser incompatibles con diferencias de convivencia habrá que someterse al marco ético. La centralidad de la persona (fin en sí misma) constituirá la base del marco ético común, pero la multiculturalidad nos exige el diálogo intercultural. En la sociedad moderna deberá estar garantizada la libertad para que cada individuo elija su identidad y su pertenencia a los grupos que considere más identificadores. Proteger esta libertad es justicia (Siurana, 2009: 257). Éticamente seis valores fundamentales se justifican en esta ética intercultural que aquí se propone: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo, actitud de dialogo, responsabilidad. Los seis constituyen el valor de la justicia (2009: 258)

Para Mbembe esta ética se define como una ética del reencuentro desde el compartir de las singularidades. Freire decía que «aprender a decir la propia palabra es toda la antropología y toda la pedagogía». Podríamos añadir que es también toda la política. La autoinscripción de la identidad, lo hemos dicho, será un proceso siempre por hacer, ante la novedad que modifica cada día la presencia africana, habrá que retomarse incesantemente (Mbembe, 2014: 96). En este sentido, afirma Mbembe que la figuración social de la democracia tiene que ver con el hacerse entender, conocerse a sí mismo, hacerse reconocer y hablar de sí mismo. Aquí la conexión con la ética discursiva nos permite entender la posición de Mbembe como una modalidad de la misma. La ética exige una «nueva economía de representación que considere todas las formas de producción y afirmación de las identidades colectivas» que son únicamente identidades de los sujetos con derecho a asociarse, es decir, se exige la inclusión de todos los interlocutores válidos. Para ello hay que «disipar la opacidad que envuelve la presencia de ciudadanos vueltos invisibles por tantos mecanismos de exclusión que solo la raza justifica» (2014: 97). Siguiendo a Jean-Luc Nancy,



analiza Mbembe el sentido de las diferencias reconociéndolas como aquello que nos hace semejantes. Que los otros reconozcan mis diferencias es la mediación necesaria para que yo me vuelva su semejante, por ello «compartir las singularidades es un requisito para la política de lo semejante y de lo en-común». Ello se posibilita desde la transición a lo cosmopolita, la única forma de bloquear el dinamismo de la raza.

Para concluir retoma Mbembe las preguntas de la futura democracia, ahora para la posible definición de la ética: quién es mi prójimo, cómo he de tratar a mi enemigo y qué he de hacer con el extranjero. La cuestión del *otro* se transforma en una política del mundo: el otro, su aparición en mi vida, es inevitable y ello significa «una condenación a vivir expuestos unos a otros» (Mbembe, 2014: 98). Así la ética se funda en el encuentro (cosmopolita) y en el compartir las singularidades, desde la distinción de lo universal y lo *en-común*, que se caracteriza en esencia por la comunicabilidad y la posibilidad de compartir, condiciones para que se produzca la humanidad. Por eso la ética, en la línea de Adela Cortina, se hace de la responsabilidad y para la justicia, bases para una democracia cuya construcción las naciones africanas pueden emprender con esperanza.



XV. Bibliografía

- Albán Achinte, Adolfo. 2006. «Epistemes otras: ¿Epistemes disruptivas?». *Kula. Antropólogos del Atlántico Sur*, 6: 22-34.
- Boulbina, Seloua L. y Achille Mbembe. 2014. «Penser par éclairs et par la foudre». *Rue Descartes*, 83: 97-116.
- Carreño, Eduardo A. 2013. «África y la cooperación para el desarrollo: una reflexión desde la ética global». *Acta Bioethica*, 19 (2): 241-249.
- Conill, Jesús. 2007. *El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, Adela. 2006. «Ética del desarrollo: un camino para la paz». *Revista Sistema*, 192: 3-18.
- . 2013. *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Barcelona: Paidós.
- Chukwudi Eze, Emmanuel (ed.). 2001. *Pensamiento africano. ética y política*. Barcelona: Bellaterra.
- Domingo Moratalla, Agustín. 2013. *El arte de cuidar. Atender, dialogar y responder*. Madrid: Rialp.
- Ghiggi, Gomercindo y Martinho Kavaya. 2012. «Otchiwo, Ondjango e Círculos de Cultura: das práticas de resistência à constituição da

educação libertadora». Diálogos Angola/Brasil. *Currículo sem Fronteiras* 12 (2): 364-375.

Kabunda Badi, Mbuyi. 1993. «Las estrategias de desarrollo en África. Balance y alternativas». *Norba 13, Revista de Historia*: 227-244.

Kakozi Kashindi, Jean Bosco. 2011. «Ubuntu como modelo de justicia restaurativa. Un aporte africano al debate sobre la igualdad y la dignidad humana». En *XIII Congreso Internacional de ALADAA: La ética del sur*. Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África.

López Castellano, Fernando. 2012. «Economía política del desarrollo, análisis poscolonial y malos samaritanos». *Revista Problemas del Desarrollo* 169 (43): 27-50.

Martínez Navarro, Emilio. 2007. «Ética del desarrollo de los pueblos: panorámica y perspectivas». *Diálogo Filosófico* 69: 362-288.

—. 2013. «Ética del desarrollo: superar la injusticia global». En *Cambio social y cooperación en el siglo XXI, vol. 2 El reto de la equidad dentro de los límites económicos*, coordinado por Beñoña Roman y Gonzalo de Castro, 38-53. Barcelona: Icaria.

Mbembe, Achille. 2001. «As formas africanas de auto-inscrição». *Estudos Afro-asiáticos* 23 (1): 171-209.

—. 2008. «Al borde del mundo. Fronteras, territorialidad y soberanía en África». En *Estudios Postcoloniales, Ensayos fundamentales*, compilado por Sandro Mezzadra, 167-198. Traducción de Marta Malo. Madrid: Traficantes de Sueños.

—. 2009. «[Art contemporain d'Afrique: négocier les conditions de la reconnaissance. Entretien de Vivian Paulissen avec Achille Mbembe](#)». *Africultures. Les mondes en relation*.

—. 2010. «[El desarrollo nos ha traído la fragmentación del tiempo, la anulación de la historia](#)». *Africaneando, revista de actualidad y experiencias*, 1.

—. (2011). *Necropolítica. (Seguido de) Sobre el gobierno privado indirecto*. Barcelona: Melusina.

—. 2014. *Sair da grande noite. Ensaio sobre a África descolonizada*. Luanda: Pedago/Mulemba.

Messi Metogo, Eloi. 1997. *Dieu peut-il mourir en Afrique? Essai sur l'indifférence religieuse et l'incroyance en Afrique noire*. París: Karthala.

Mignolo, Walter (comp.). 2001. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Nietzsche, Friedrich. 2003. «El caso Wagner. Un problema para músicos». En *Escritos sobre Wagner*. 185-242. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nkogo Ondó, Eugenio. 2006. *Síntesis sistemática de filosofía africana*. Barcelona: Ediciones Carena.
- Sen, Amartya. 2000. *Desarrollo y libertad*. México: Planeta Mexicana.
- . 2006. *El valor de la democracia*. Traducción de Javier Lomelí Ponce. Barcelona: Ediciones de intervención cultural/El Viejo Topo.
- Siurana, Juan Carlos. 2009. *La sociedad ética. Indicadores para evaluar éticamente una sociedad*. Cànoves i Samalús: Proteus.
- Susaeta Montoya, Fernando. 2010. *Introducción a la filosofía africana. Un pensamiento desde el cogito de la supervivencia*. Santa Cruz de Tenerife: Idea.





El arte de los títeres y sus aportaciones a la salud y la paz

en contextos de conflicto armado y posconflicto

Rebeca Castro Pinzón

recaed@yahoo.es

I. Resumen

Este trabajo busca identificar y analizar las sinergias entre el arte de los títeres, la salud sistémica y la paz imperfecta en contextos de conflicto armado y posconflicto. La mirada multisituada en el paradigma de la complejidad, la psicología sistémica y la teoría de paz imperfecta fundamentan este trabajo. Los sistemas abiertos, humanos y naturales, configuran entramados de intercambios comunicativos y relacionales con dinámicas conflictivas y capacidades de autorregulación y autorreajuste. En esta investigación, desde una perspectiva sistémica, el arte de los títeres se propone como una herramienta valiosa para la regulación pacífica de los conflictos y el empoderamiento pacífico de personas y grupos. A través de procesos de mediación e intervención con títeres, se activan y fortalecen capacidades y potencialidades resilientes que promueven bienestar y convivencia.

Palabras clave: psicología sistémica, arteterapia, teatro de títeres, resiliencia, convivencia.

II. Introducción

Este estudio nace desde el deseo y la necesidad de integrar las diferentes disciplinas que han marcado mi ejercicio profesional: la psicología y el arteterapia. El títere contiene los lenguajes simbólicos de la cultura, de las vivencias, de las costumbres y, como relator de la humanidad, contiene lo más profundo y performativo del ser humano. El arte en este estudio se entiende a través del títere, como una de las artes teatrales más complejas y completas, portador del lenguaje simbólico de orden superior que refleja la complejidad de los sistemas humanos y que promueve su evolución. En esta perspectiva, nos planteamos tres tareas principales que consideramos como nuestros objetivos en este trabajo.

III. Objetivo principal

Reflexionar sobre procesos de intervención y mediación con el teatro de títeres, que integran procesos psicológicos sistémicos y de paz imperfecta dentro del marco del pensamiento complejo, en su contenido y forma, donde se visibilicen las sinergias entre el arte, la salud y la paz.



3.1. Objetivos específicos

Mostrar el universo del títere como elemento complejo para comprender su función y relación con la salud y la paz.

Delimitar el concepto de conflicto armado y posconflicto, describiendo los efectos de alteración y daño psico- y socioculturales, individual o colectivo, contexto en el cual se propone la intervención y mediación con el teatro de títeres.

Definir las sinergias entre el arte de los títeres, la salud sistémica y la paz imperfecta, que pueden evidenciarse en procesos de intervención y mediación con el teatro de títeres.

IV. Conflicto armado y posconflicto: contexto

En este apartado se profundiza sobre el concepto de conflicto armado, como contexto poblacional con el cual trabajar procesos de salud sistémica y paz imperfecta, en procesos de intervención y mediación con el teatro de títeres. Dicho contexto presenta distinciones y evoluciones en las características humanas, sociales, en sus interpretaciones e implicaciones legales y políticas. Por tanto, se revisa el concepto de *conflicto armado* y *posconflicto*, y se explica la dinámica actual del enfrentamiento armado y los efectos durante o después en el posconflicto.

4.1. ¿Por qué en conflicto armado y posconflicto?

La delimitación del concepto de *conflicto armado* en este trabajo se debe a la evolución que ha tenido la guerra dentro y fuera de las fronteras mundialmente. La guerra como enfrentamiento entre naciones por defender sus fronteras e intereses económicos y sociales ha ido adquiriendo otros matices y formas de acción. En algunos casos, después del enfrentamiento y el conflicto resurge o bifurca hacia enfrentamientos militares de Estados con grupos armados discrepantes, en los que intervienen militarmente otras naciones, ya sea dando apoyo logístico, de inteligencia militar, político y económico, de acuerdo a sus intereses e internacionalizando el conflicto (Rodríguez, 2008: 12).

La dinámica interna de los países se ha visto afectada por la geopolítica del mundo y actualmente los conflictos internos de los estados son mayores que las guerras entre naciones. El enfrentamiento bélico entre grupos armados y el surgimiento de estos tiene varias razones: por desigualdad, religión, ideario político,

recursos naturales, entre otros. Los enfrentamientos también se ven agudizados por la intromisión de otros intereses, como de grupos económicos, de otras naciones o de alianzas corporativas transnacionales, entre otros. Las nuevas guerras se pueden definir mejor en términos de conflictos armados diversos, múltiples, complejos y singulares, los cuales tienen por efecto el posconflicto (Rodríguez, 2008: 12).

El conflicto armado con sus modalidades, su vasto y prolongado efecto, ejerce en la población civil su mayor daño, e impacta destructivamente en la vida cotidiana y el tejido social de las poblaciones que lo sufren, durante y después, tras un largo tiempo de recuperación, al que se ha llamado *posconflicto*. En la vieja práctica del conteo de bajas militares durante la guerra, se daban cifras para cantar victoria o para declarar la derrota. No se nombraban, ni sumaban las bajas civiles, porque no tenían valor en su momento. Se estima que a inicios del siglo xx alrededor del 90 % de las víctimas eran integrantes de los grupos armados y, a finales del mismo siglo, esta cifra se invierte. A partir de ahí, se considera que la población civil se convierte en uno de los objetivos y blancos fáciles del conflicto armado (Peñas et al., 2015: 613).

4.2. Los alcances del conflicto armado y posconflicto

En este apartado, presentamos los niveles de daño y afectación psicosocial en las personas o grupos que han vivido el conflicto armado, alterando las dimensiones humanas y de la convivencia en sociedad, que generan problemáticas o trastornos en ámbitos físicos, psíquicos, conductuales, relacionales y sociales. Dimensiones que, al verse afectadas, participan en el deterioro de otras áreas asociadas, agudizando los problemas personales y grupales.

El impacto del conflicto armado a niveles sociales y humanos es muy alto. En zonas devastadas y empobrecidas por el conflicto de grupos armados, la población sobrevive en condiciones muy precarias, incluso durante la lucha armada, experimentando intensos estados de caos, incertidumbre y terror colectivo. Las poblaciones son desplazadas y expropiadas de sus tierras, casas o comunidades, y con ello, de su sentido de vida. La violencia que viven los despoja de su cultura y universo simbólico con el que significan la vida cotidiana, y se destruyen los tejidos de solidaridad y confianza que vinculan al individuo, la familia, el grupo o la comunidad.

Progresivamente, el miedo los aísla, los encierra en su dolor y silencio cualquier intento de comunicación e interacción entre los individuos y el grupo. La precariedad y necesidad de supervivencia reducen las posibilidades de acción y se convierten en el único motor. Los espacios comunes que antes compartían ya no existen o han sido tomados por la violencia del conflicto armado; surgen y se intensifican los sentimientos de impotencia, abatimiento,

desesperanza, apatía y victimización (Azam y Hoeffler, 2002, citados en Rodríguez, 2008: 12-13).

Peñas et al. (2015: 619-620) recopilan algunos datos de las esferas humanas y sus grupos etarios afectados por la violencia del conflicto armado, en una revisión de caso en 19 países en dicho conflicto armado. Esta información sale de proyectos de intervención y mediación con arte, realizados por algunas instituciones en estos países. Esta información se menciona en este trabajo por su utilidad, ya que da un panorama de las dimensiones vitales a trabajar en las intervenciones y mediaciones con títeres.

Tabla 1. Personas y grupos afectados por el conflicto armado y posconflicto

Víctimas	Con síntomas de estrés postraumático u otros trastornos asociados
	con discapacidades
	de minas antipersona
Refugiados y en campamento	poblaciones repatriadas
	poblaciones desplazadas
Personas	privadas de la libertad
	con familiares de desaparecidos
	en instituciones penitenciarias
Integrantes	de grupos ilegales
	de fuerzas armadas
	y sus familias
Personas (entre ellos jóvenes y niños)	con riesgo a vincularse a grupos armados
	secuestrados/as
	esclavas/os sexuales
	menores en riesgo social
	huérfanos
Personas, jóvenes y niños	residentes
	estudiantes
	escolarizados
	desescolarizados
Grupos especiales	Comunidades indígenas
	Comunidades gitanas
	y otras minoritarias
Personal y profesional	maestros
	promotores de derechos humanos y sociales
	líderes locales
	profesionales de la salud y otros

Fuente: elaboración propia, datos tomados de (Peñas et al., 2015: 619)

En el contexto del conflicto armado y en el posconflicto, las personas y los grupos presentan problemáticas múltiples a todo nivel, que varían su aparición, presencia o cronicidad; modifican su escalada o superación debido a numerosas circunstancias y recursos individuales y/o colectivos (Peñas et al., 2015: 619).

Las dimensiones problemáticas personales y sociales se refieren a lo siguiente:

- Una importante situación de vulnerabilidad
- Dificultad al acceso o pérdida de recursos económicos, pobreza o de extrema pobreza, desempleo
- La fragilidad o inexistencia de redes de apoyo, desempleo
- Riesgo o víctimas de abuso sexual, abusos físicos, torturas, amputaciones, reclutamiento forzado, esclavitud
- Riesgo o presencia de problemas de salud, derivados en algún tipo de trastorno afectivo, de la conducta, antisocial o de estrés postraumático, enfermedad o estado crónico
- Con privación y desequilibrio ocupacional, aislamiento laboral, privados de la libertad
- Problemas de pérdida de identidad, alcoholismo, violencia doméstica, consumo de sustancias psicoactivas, dolor, muerte de familiares, discapacidad, deserción escolar
- Conflictos por choques culturales, falta de vivienda, escasez de elementos básicos, entre otros

Individualmente, además de compartirse las anteriores situaciones problemáticas, la clínica médica define uno de los trastornos más recurrentes en el marco del conflicto armado y el posconflicto, conocido como el trastorno de estrés postraumático. Clasificado y descrito en el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) como un conjunto de síntomas clínicos que se presentan con alteraciones del comportamiento en personas que han estado bajo el estrés de la guerra o situaciones de alto riesgo, por la exposición a la muerte, lesión grave o violencia sexual, ya sea real o amenaza.

Este síndrome se manifiesta con ansiedad, trastornos de conducta, agresión física, miedo, aislamiento, sueños angustiosos, escenas retrospectivas, recuerdos intrusivos e involuntarios, entre otros. Todos estos signos y síntomas configuran un malestar psicológico intenso que afecta todas las esferas de la vida individual y de grupo, asociado también a otros trastornos, producto de la distancia del trauma o su proximidad, de la frecuencia con la que este se presenta y de su duración, tales como trastornos adaptativos, de alimentación, del sueño, de la conducta, depresión, psicósomático, etc. (American Psychiatric Association, 2013: 271).

El impacto de la violencia directa e indirecta que genera el conflicto armado es amplio y profundo, y lo destroza todo a su paso. El conflicto armado se apropia de los procesos sociales y culturales de las comunidades o poblaciones afectadas, y se toma el espacio común y público, la voz y libertad de las personas, sus relaciones y tejidos sociales, los proyectos vitales y de futuro de individuos y grupos. El conflicto armado impone las relaciones jerárquicas de fuerza y de poder, las normaliza y destruye las estructuras sociales de igualdad y participación anteriores, que se basan en la confianza y la solidaridad de la comunidad (Rodríguez, 2008: 10).



V. Características de una intervención y mediación con títeres

En este apartado, se esbozan las condiciones de trabajo profesional para realizar una intervención y mediación con el teatro de títeres. En un ambiente, con unos recursos profesionales, humanos y materiales, con directrices, que contribuya a reestablecer los recursos resilientes de las personas y los grupos, generando procesos de paz imperfecta y salud sistémica. Parte del reto profesional y académico de esta investigación es aportar elementos para la intervención y mediación con el teatro de títeres, que generen procesos de transformación social e individual para la reconstrucción de la vida en positivo y el empoderamiento pacífico, en contextos de conflicto armado o posconflicto. Procesos de intervención y mediación con títeres, donde las personas puedan alcanzar la supervivencia y trascenderla por la potenciación de sus propios recursos, capacidades y habilidades. Estos procesos de intervención son de necesaria implantación en dichos contextos de violencia, porque, como señala Cyrulnik (2016), la calidad de acogida de la sociedad y de los profesionales e intervinientes humanitarios es determinante para la superación del trauma.

Si bien hay unas condiciones generales en la población afectada por el conflicto armado y unas dinámicas intrínsecas a los procesos bio- y psicosociales que les acompañan, también hay condiciones particulares que definen a los individuos en este contexto. White y Epton (1993) resaltan que es el significado que se atribuye a los hechos lo que determina el comportamiento, lo que ayuda a las personas a organizar sus vidas para conseguir la supervivencia y superar los problemas que se derivan de la violencia, además del efecto que tienen esas exigencias de supervivencia sobre sus vidas y sobre las relaciones entre estas personas.

La fuerza de la vida se impone en estos contextos de dolor y necesidad, las personas buscan naturalmente el cuidado que alivia

sus emociones. A través de habilidades comunicativas de seducción, energía, inteligencia, humor buscan formas de conectar con los otros para suplir sus necesidades y salir adelante, buscan amigos o personas con quien compartir y unir fuerzas para resolver problemas y encontrar soluciones a la cotidianidad (Berck, 2002: 52).

De manera resiliente, con los propios recursos, las personas van creando la base para la potenciación de sus capacidades y de las diversas capacidades que tiene el grupo. La capacidad humana de salir adelante se nutre de todos los elementos conscientes e inconscientes para dar el salto de la supervivencia a la vivencia. Un salto definitivo que es acompañado y reforzado por el grupo social (Bennegadi, 2016) y el equipo profesional que rodea a la persona en procesos de intervención y mediación con el teatro de títeres. Este paso de la supervivencia a la vivencia, como acto elevado de conciencia y acción, se acelera durante la intervención y mediación con el títere por la expresión emocional del sufrimiento, nombrando lo indecible y resignificando la experiencia del dolor para reactivar la vida psíquica, para que un individuo traumatizado por la violencia se reconstruya.

Hacer intervención y mediación con títeres a grupos afectados por la violencia del conflicto armado y en posconflicto tiene varios retos y compromisos. El compromiso más general tiene que ver con el paradigma desde el que se trabaje; por la extensión de elementos y factores del sistema humano y por la diversidad del conflicto armado, la perspectiva para su entendimiento y abordaje debe ser compleja, transcultural, holística y multisituada.

Esta intervención debe tener un enfoque centrado en el individuo y/o el grupo, su contexto, su historia, sus interacciones y relaciones; así mismo en las potencialidades y capacidades de los seres que forman parte del proceso y por lo que están dispuestos a aportar. La intervención debe tener un alto contenido psicoafectivo, de exploración y fortalecimiento emocional, significativo para todo participante. Un proceso que hace uso de los propios recursos y del grupo, donde el conjunto de los contenidos personales acelere y gestione procesos de resiliencia, en los que se potencien elementos y estrategias de empoderamiento para la superación, procesos movilizados por el profesional, por el grupo y por sí mismos (Simó-Alagado, 2013).

Esta intervención y mediación con el teatro de títeres debe partir de un análisis cuidadoso de la situación, de las circunstancias y de los recursos. Es necesario hacerse preguntas que ayuden a esclarecer y dar información suficiente para iniciar un proceso de intervención con personas perturbadas por el conflicto armado y posconflicto. Preguntas como ¿Qué medio encontrar para comunicarse? ¿Cómo permitir la expresión a personas que están en estado de *shock*, confusión o abatimiento? ¿Qué lenguaje es adecuado para dar forma



a lo confuso, protegido u oculto? Estos y otros cuestionamientos son fundamentales para empezar a entender y tender alternativas de acercamiento y abordaje con estas personas o grupos, para fines curativos y resilientes (Cramer, 1982: 1).

Las aplicaciones de intervención y mediación en ayuda humanitaria se han servido de muchas áreas del conocimiento y aplicaciones en campos prácticos. Entre ellas se encuentra el trabajo lúdico-artístico, que pone énfasis e incidencia sobre contenidos significativos para sus poblaciones objetivo, con actividades que reflejen valores y tradiciones de sus culturas (Simó-Alagado, 2013), siempre respetuosas y de acuerdo con las condiciones bio- y psicosociales de estas personas y grupos.

Se preparan y exploran previamente los posibles diagnósticos del equipo profesional a cargo o de anteriores proyectos de intervención. Aunque no existan protocolos específicos de trabajo, base de posibles intervenciones y, aunque se utilice la intuición o la lógica de la experiencia, seguir estos pasos y condiciones permitirá un trabajo serio y responsable, coherente con la ética y profesionalismo que siempre deben estar presentes en estas prácticas.

Dentro del contexto de la intervención también forman parte del marco de atención de la asistencia humanitaria el equipo médico, psicológico, psiquiátrico, artístico, ocupacional, de asesoría legal, de protección militar, de voluntarios y otros. Estos equipos deben trabajar conjuntamente acompañando y dando apoyo diagnóstico, médico, psicológico, ocupacional, de asistencia social, legal y otros, a las personas durante las intervenciones humanitarias en contextos de conflicto armado y posconflicto (Simó-Alagado, 2013), y también fundamental en intervenciones y mediaciones con el teatro de títeres en estos contextos.

Por lo que respecta a este trabajo de investigación, es preciso mencionar brevemente algunas cuestiones sobre el rol y las perspectivas de acción de los profesionales que intervendrán a través del teatro de títeres con estos grupos de población. La comprensión del contexto y el grupo es un proceso que se debe hacer y continuar durante todo el proceso de trabajo con el teatro de títeres. Así mismo, se recomienda hacer una planificación previa y flexible como punto de partida, que dé luces sobre los objetivos, pasos y aspectos a desarrollar en el proceso de intervención y mediación con el teatro de títeres.

Por otro lado, el profesional que va a desarrollar un proceso de trabajo a través del teatro de títeres puede transferir su experiencia cuando ha realizado la creación de su propio títere y conoce de primera mano las posibilidades de materiales y técnicas que este le brinda. La experimentación de un proceso de libre expresión, exploración de la voz interna del títere y el espacio transferencial

íntimo que se construye con el títere le aportarán al profesional herramientas de trabajo sensible para transmitirlo a otros (Tappolet, 1982: 116).

El profesional a cargo debe tener conocimiento sobre intervención en crisis, capacidad diagnóstica y clínica, conocimiento y propia vivencia con el teatro de títeres, que le permita llevar a cabo una intervención y mediación con este encaminado a la cura. Además, participará activamente, configurando el espacio ideal de trabajo, donde iniciar el juego con el títere; juego que pasa por todas las fases del teatro de títeres y del propio objeto-títere, comprendiéndolo y respetándolo; actúa como un observador participante, que impulsa los elementos de la psique del participante, y motiva los usos del lenguaje, la metáfora y la fantasía.

Para la acción de intervención y mediación con el teatro de títeres, en contextos de conflicto armado y posconflicto, el espacio del símbolo se mueve en el espacio de las interacciones. Packman (1994) infiere que ese es el contenido esencial del mensaje, tácito y emotivo, sobre el cual trabajar, en el que el profesional hace de lector-descriptor de dichas metáforas que contienen el símbolo, comunican e ilustran, idealmente, sobre lo que es importante ahondar, sin hacer conclusiones definitivas ni determinantes, ya que se entra en el terreno azaroso de las causas, que hace surgir las defensas del inconsciente y las culpas. Para Tappolet (1982: 29, 33), en ese proceso cada uno elabora su propia versión y experimenta las contradicciones y búsquedas por el largo camino de la expresión, por lo que es necesario evitar todo el tiempo las rotulaciones o los relatos concluyentes.

Durante el juego con el títere y su efecto catártico, el profesional elabora las realidades que emergen del inconsciente, dando giros de significados y significantes para restablecer el sentido al sujeto. Estas acciones son provocadas, interpretadas y dispuestas en un *feedback* de ida y vuelta con el paciente, como parte del proceso que aporta el teatro de títeres (Schon, 1979: 66).

El participante ya está preparado para entrar en el juego del teatro de títeres, su reservorio arquetípico y sus capacidades simbólicas le permiten seguir sus propias demandas, le recompensan con el placer del propio juego contrastando con las tensiones que le anteceden. El títere es el foco de atención del participante, actúa como un mediador que desvía la atención que el profesional ejerce sobre él continuamente (Salvage, 1988: 85).

El proceso de intervención y mediación con el teatro de títeres no sigue una ruta rígida, va adaptándose y salta de un lado a otro escuchando las necesidades de los participantes y el contexto, siempre con criterio profesional y hacia el desarrollo de los objetivos terapéuticos marcados. Aunque se haga un encuadre inicial del proceso con acuerdos organizativos y procesuales entre profesional y

participantes, el desarrollo de la intervención y mediación con el teatro de títeres se va reinventado a sí misma, pero siempre con el sentido común de la reconstrucción humana para la vida de personas que han sufrido la violencia del conflicto armado y posconflicto.



VI. Reflexiones teóricas sobre procesos de intervención y mediación con el teatro de títeres

Abordar una intervención y mediación con títeres implica tener en cuenta el contexto, la población y sus problemáticas. En el contexto propuesto para esta investigación, es importante clarificar sobre el tipo de conflicto armado y las implicaciones que tiene para el grupo humano afectado, el espacio en el que se va a trabajar, las condiciones físicas y humanas; así como reconocer y aprovechar en el proceso las habilidades y los conocimientos de las personas con las que se propone trabajar.

En cuanto al profesional, es fundamental saber sobre su formación y experiencia, el tipo de conocimiento disponible en el tema o área sobre el que va a trabajar; que tenga en cuenta el apoyo con el que cuenta, ya sea un supervisor, un equipo multidisciplinario o incluso las personas que acompañan al grupo de participantes y otros como vigilantes, militares, proveedores y visitantes de la zona (si fuera un centro de acogida, hospital, refugio, zona de guerra, etc.). Es necesario conocer de primera mano los apoyos familiares, amistades, redes sociales, religiosas, políticas, laborales y otras, con los que cuentan las personas que recibirán la terapia o la intervención (Hills, 2006).

También, la práctica terapéutica requiere de un encuadre que se articule sobre una propuesta de creación y una dinámica terapéutica que dote de sentido al proceso en su conjunto, si bien no directiva, sí con un enfoque profesional que oriente esta intervención y mediación. Este encuadre supone un punto de partida desde el cual entender el proceso en sí y sus progresiones (Del Río, 2009).

El encuadre es un marco de acuerdos que establece el profesional para empezar un camino terapéutico con sentido delimitando un espacio de trabajo, determinando el contexto donde el terapeuta y paciente desarrollarán su proceso, acordando tiempos y normas, estableciendo el cómo y quién lo llevara a cabo, sobre la base de las condiciones y situaciones socioculturales de ambas partes (Granja, 2008: 134), en un clima que construya la confianza y la flexibilidad al cambio, capaz de adaptarse y entender las fluctuaciones u obstáculos que puede presentar el proceso.

Poner en marcha el proceso de intervención y mediación con el títere irrumpe en la realidad del individuo, se adentra en el tejido vital para generar una nueva trama, ya sea por reevaluación, por

resignificación o por transformación. Todas las capacidades y potencias humanas entran a usar la imaginación, la fantasía y el poder de la creación. Se remueven las capas de la experiencia para habitar un espacio que está por recrear.

Las subjetividades conscientes, preconscientes e inconscientes están listas para emerger a través de la ficción, y el lugar de la acción creativa propone nuevos referentes argumentando la nueva forma de concebir el mundo. Así mismo, hay que tener en cuenta que lo que se trata viene de un contexto conflictivo, cargado de dolor, culpa y vergüenza, y que las personas que lo viven tienen miedo a encontrarse con estos sentimientos y luchan para rehuirlos. Es importante entender que en este proceso no será tarea fácil aceptar la discrepancia, abandonar las verdades y contradicciones y encontrarse en la otredad propia del soy y quiero ser, así como verse a través de la alteridad, del otro, de la diferencia y del propio núcleo (Fiorini, 1995).

Es tarea del profesional seguir el hilo de ese recorrido, acompañar y recopilar la formación necesaria para armar los fragmentos que va dejando el inconsciente; leyendo entre líneas y pausas los silencios, los desplazamientos y progresos que tienen el individuo inserto en la intervención y mediación con el teatro de títeres. Los intermedios de ese proceso pueden promover la reescritura de un nuevo texto, la generación de la nueva poesía para interpretar la vida, ese imaginario significativo que despeja otros lugares para estar en el mundo.

Cada proceso creativo contiene el ser humano en su totalidad; la acción creadora es el movimiento de los cuerpos, de las ideas, de las emociones, de la existencia. Entra en acción la memoria, el pensamiento, el análisis, la composición, el volumen, la ubicación y todas facultades mentales básicas y superiores. Durante el proceso creativo se viven experiencias no concluidas, se expande la posibilidad bordearlas e ir y venir en la circularidad de la complejidad del ser, interminable e inagotable (Del Río, 2009: 23-24).

Por tanto, este proceso creativo interviene y media a través del títere en personas y grupos que han pasado por el conflicto armado, el cual les ha destruido los significados y los sentidos de vida. La acción creativa con el arte del títere, en relación con las conceptualizaciones y premisas de la salud sistémica y la paz imperfecta, ayuda al empoderamiento y la convivencia pacífica, con seres capaces y fortalecidos que usan sus propios recursos para generar bienestar para la vida en positivo y culturas de paz.

A manera de contextualización del arte como terapia, se hace referencia a un poco de historia que explica cómo nace, surge y se desarrolla el concepto de *arteterapia*. A principios del siglo XIX, el marqués de Sade ya dirigía espectáculos teatrales en su casa de salud de Charenton, hacía representaciones con los enfermos que podían

durar cuatro o cinco horas. Ya en esa época, el teatro fue recomendado para que los enfermos mentales salieran de su apatía y su mundo interior oculto.

A finales del siglo XIX, los psiquiatras Mohr (1906), Simon (1876 y 1888) y Prinzhorn (1922) introdujeron la creatividad para los procesos de cura, que posteriormente publicarían como estudios sobre los dibujos y las pinturas de los pacientes con trastornos mentales (Fernández, s. f.). Adrian Hill, en 1942, acuñó el término *arteterapia*, después de convalecer por mucho tiempo en un sanatorio y, tras observar la evolución de su bienestar emocional y de los otros al realizar una actividad artística continua. De esa experiencia publica en 1943 su obra *Art as an Aid to Illness: an Experiment in Occupational Therapy*, y continúa sus escritos en 1945 con *Art versus Illness* (Foro Iberoamericano de Arteterapia, s. f.).

Margaret Naumburg, en 1947, y Edith Kramer, en 1950, consolidan la práctica de la arteterapia con un enfoque psicoanalítico. Naumburg introduce la técnica del dibujo por asociación libre, en la búsqueda de un lenguaje que comunicara más allá de sus fronteras y avanzará hacia el *insight*. Kramer dio relevancia al proceso creativo y curativo del arte, permitiendo la sublimación y canalizando las energías en el objeto artístico. A mediados del siglo XX, Harriet Wadeson, desde una perspectiva existencialista, utiliza el análisis y la reflexión verbal, después de la creación, para responsabilizar al paciente de sí mismo con el fin de dar sentido a su vida (Covarrubias, 2001: 5).

Posteriormente, con el interés de profesionalizar la arteterapia, en 1954 Volmat y Delay fundan el Centre d'Étude de l'Expression. Cinco años más tarde, nace la SIPE (Société Internationale de Psychopathologie de l'Expression), y más tarde, en 1964, aparece la Société Française de Psychopathologie de l'Expression, en Francia, y la BAAT (British Association of Art Therapists) en el Reino Unido (Foro Iberoamericano de Arteterapia, s. f.). En 1969 se funda la AATA (American Art Therapie Association) en EE. UU. Finalmente, en 1991, la academia se implica con la arteterapia fundando el consorcio de universidades ECARTE (The European Consortium for Arts Therapies Education), que reúne a las universidades de Hertfordshire, Münster, Nijmegen y París, para regular y acreditar los estudios en terapias artísticas en Europa; la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Barcelona se suman al consorcio para los estudios específicos de arteterapia. Desde 1999, en Gran Bretaña, la arteterapia cuenta con estatus y registro profesional, además de formar parte del sistema de sanidad del país (Foro Iberoamericano de Arteterapia, s. f.).

La British Association of Art Therapists (s. f.) precisa que aunque desde sus inicios está influida por el psicoanálisis, la arteterapia se complementa con otras teorías como la psicoterapia del apego,



enfoques centrados en el cliente como el psicoeducativo, tratamientos basados en la atención plena y la mentalización, terapias centradas en la compasión y analítico-cognitivas. Sus aplicaciones también han estado muy comprometidas con prácticas en el área de lo social y a estudios de neurociencia y terapia. De acuerdo con Covarrubias (2001: 5), corrientes de orientación sistémica e integración teórica también aplican e investigan la arteterapia.

Del Río (2009: 18-19), recoge su naturaleza híbrida (arte y terapia) y la relaciona con fuentes que la nutren como la filosofía, la estética, la antropología, la sociología, la neuropsicología, la psicología, la educación, el trabajo social, la historia del arte, etc. Para la autora, dicha separación no implica una división o puja entre ambos conceptos; es necesario comprender la arteterapia como una disciplina compuesta y complementaria en la que cada territorio ocupa un espacio, una función y un tiempo, cuyo sistema se mueve entre lo relacional, lo intersubjetivo y lo transferencial.

Entre otras definiciones, y la que se aproxima más a este trabajo de investigación, la arteterapia es una forma de psicoterapia que utiliza el arte como su principal medio de expresión y comunicación para problemas emocionales, según la British Association of Art Therapists (s. f.); así mismo , menciona que su aplicación se puede aprovechar con personas que presentan dificultades, discapacidades, problemas emocionales, conductuales o mentales, enfermedades neurológicas y enfermedades físicas, pero no es una herramienta diagnóstica, una actividad recreativa, ni una lección de arte.



VII. Conclusiones

.....

En este apartado se presentan las conclusiones que surgieron de este proceso de investigación, que parte de la pregunta inicial: ¿Cómo y por qué el arte de los títeres promueve transformaciones positivas para la salud y la paz en contextos de conflicto armado y posconflicto?

Esta investigación presenta la práctica del teatro de títeres como un proceso complejo y amplio, aplicable en intervenciones y mediaciones profesionales que, desde la perspectiva de la complejidad y la psicología sistémica, den apoyo social y clínico a grupos poblacionales que sufren o han vivido el conflicto armado y posconflicto.

Las sinergias entre el arte de los títeres y la salud sistémica, con aplicabilidad en procesos de intervención y mediación con el teatro de títeres, se evidencian en sus procesos, postulados y objetivos. Estas conexiones tienen que ver con la creación de una virtualidad terapéutica de mediación y de juego, provocada intencionalmente

por el profesional para actuar sobre la emergencia de una realidad difusa, fracturada y disgregada.

En el proceso de intervención sistémica y de mediaciones de paz con el teatro de títeres, se busca remover las experiencias emotivas para resignificarlas hacia nuevas maneras de percibir el mundo, de forma que para el sujeto se visibilizan las emociones y los sentimientos de impotencia, dolor y frustración, que le ha dejado la violencia del conflicto armado, en un *feedback* comunicativo empático, como efecto catártico.

La virtualidad del títere alivia al sujeto de la confrontación directa con su propio dolor, de su realidad precaria y violenta, eleva el deseo al lenguaje simbólico y activa conexiones cerebrales y mentales creativas, para liberarlo por medio de la expresión y la conciencia como sujeto empoderado.

La resignificación de la experiencia en esa virtualidad consiste en entender que las cosas son mientras signifiquen algo para el sujeto, por lo que el cambio se produce cuando la carga de significado para el sujeto es diferente y positiva. La virtualidad en este proceso reconoce la realidad del pasado y presente, pero crea realidades alternas más útiles y menos dolorosas. La producción de la virtualidad teatral es una zona de catarsis, de pruebas, de intercambios y reformulaciones en un espacio de vivencia y convivencia ficcional que permite, en el terreno de la imaginación, que lo más inimaginable pueda ser posible.

Individualmente, en el proceso de intervención y mediación, el títere moviliza mecanismos psíquicos profundos e importantes para lograr integración de un yo fracturado por la violencia. Este proceso se inicia con la identificación progresiva del sujeto con el títere, construyendo la coherencia entre lo afectivo, emotivo, corporal, racional e intelectual. Esta identificación luego se proyecta en el títere como una imagen estable de un doble-yo estructurado, como nueva subjetividad que reactiva la vida psíquica del individuo y accede a zonas no habituales del pensamiento, donde las cosas creadas cambian de significado. Un yo integrado en el sujeto conforma la identidad que guía el libre pensamiento; este ser, a través del doble, es otro ser reconocido y renovado.

En definitiva, un proceso de intervención y mediación con los títeres, desde la perspectiva del arte de los títeres, la psicología sistémica y la paz imperfecta, aporta a personas que han vivido la fuerza destructiva del conflicto armado la posibilidad de:

- i. Identificar los elementos de emergencia que ha provocado el conflicto armado.
- ii. Promover los recursos y las actitudes para estimular la expresión de la creatividad, para la imaginación de nuevas realidades.

- iii. Estimular procesos catárticos de expresión de emociones, sentimientos de la propia experiencia de dolor, para resignificarlas y reajustarlas.
- iv. Permitir la identificación y proyección de los fragmentos del yo, para su integración y recomposición.
- v. Fomentar la toma de conciencia resiliente de los propios recursos, capacidades y potencialidades, para la acción en positivo.
- vi. Restablecer la integridad y la identidad de las personas y el grupo, desde donde configurar nuevos valores y sentidos.
- vii. Potenciar la creación de estrategias o pautas de acción para la transformación de la realidad, hacia aquellas imaginadas.
- viii. Consolidar las propias metas y los objetivos colectivos, que se dirijan hacia el empoderamiento pacífico y el bienestar para la vida.
- ix. Fomentar la toma de conciencia social, para la consolidación de ciudadanos políticos, críticos, autocríticos y participativos.



VIII. Bibliografía

- American Psychiatric Association. 2013. *DSM-5: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. España: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Bennegadi, Rachid. 2016. «Tiempo de resiliencia: Las heridas de los refugiados». *El País: Suplemento Ideas*, 27 de marzo, 1-2.
- Berk, Jay (1998): «Trauma y resiliencia durante la guerra: una mirada a los niños ya los trabajadores de ayuda humanitaria en Bosnia». *Revista psicoanálisis, Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 24 (1): 2. Acceso del 31 de julio de 2016. <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/berk.pdf>.
- Covarrubias, Thusnelda. 2001. *Arte terapia como herramienta de intervención para el proceso de desarrollo personal*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cramer, Bertrand. 1982. *Prólogo*. En *Las marionetas en la educación: la muñeca de la nariz menuda*, editado por Ursula Tappolet. Barcelona: Científico Médica.
- Cyrułnik, Boris. 2016. «Tiempo de resiliencia: nadie sabe definir la felicidad». *El País: Suplemento Ideas*, 27 de marzo, 4.

- del Río, María. 2009. «Reflexiones sobre la praxis en arte terapia». *Revista Arteterapia - Papeles de arte terapia y educación artística para la inclusión social* 4: 7-26.
- Fiorini, Héctor J. 1995. *El psiquismo creador*. Buenos Aires: Paidós.
- Granja, Gladys. 2008. *La terapia familiar sistémica*. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Hills, Margaret. 2006. «Reflexión sobre terapia y niveles de intervención terapéutica». En *Seminario: Visiones y aplicaciones en el campo del Arte Terapia, 21, 22 y 23 de julio*. Universidad de Chile.
- Packman, Marcelo. 1994. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Peñas-Felizzola, Olga Luz, et al. 2015. «Participación de terapia ocupacional en contextos de conflicto armado y postconflicto». *Revista de Salud Pública* 17 (4). Acceso del 31 de julio de 2016. <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v17n4/v17n4a11.pdf>.
- Rodríguez, Clemencia. 2008. «Lo que le vamos quitando a la guerra: medios ciudadanos en contextos de conflicto armado en Colombia». Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, Friedrich Ebert Stiftung, (5). Acceso del 31 de julio de 2016. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07330.pdf>.
- Salvage, Pierrette. 1988. *La marionnette structurant spatial: dans le cadre de la rééducation psychomotrice*. París: Université Paris VI.
- Schon, Roland. 1979. *La marionnette du theatre a la therapie: memoire de Psychiatrie*. Tesis doctoral. Université Paris 5 – René Descartes. http://www.takey.com/Thesis_232.pdf.
- Tappolet, Ursula. 1982. *Las marionetas en la educación: la muñeca de la nariz menuda*. Barcelona: Científico Médica.
- The British Association Of Art Therapists. Acceso del 18 de septiembre de 2016. <http://www.baat.org/About-Art-Therapy>.





La paz en la emblemática y el arte en el contexto de la Paz de los Pirineos (1659).

Imágenes nupciales y festivas

Deborah García Piquer
al259472@uji.es

I. Resumen

A lo largo de la historia se le ha otorgado más importancia a los conflictos bélicos que a la paz, y esta circunstancia también se ha reflejado en la producción artística y en el análisis historiográfico de esta. Sin embargo, existen acuerdos de paz que cambiaron el panorama político y artístico del momento. Este es el caso de la Paz de los Pirineos de 1659, la cual supuso todo un hito histórico, pues ponía fin a décadas de conflictos entre españoles y franceses. Este acuerdo se selló con el matrimonio de los herederos de ambas monarquías, María Teresa de Austria y Luis XIV, en la isla de los Faisanes del Bidasoa, lugar que se revistió de toda la pompa y suntuosidad que requería el momento. La producción artística de ambas cortes se dedicó durante varios años tras el acontecimiento a plasmar el enlace que se convirtió en todo un símbolo de la paz y la concordia –temporal e inestable– entre ambas monarquías, aspecto que podemos observar en relaciones festivas, pinturas, arquitecturas efímeras, medallas, etc., que tuvieron una gran difusión por la Europa del siglo XVII, con un carácter eminentemente propagandístico.

En este artículo mostraré algunas de las obras fruto de estas nupcias reales, analizando las fuentes de los programas iconográficos para desvelar los mensajes ideológicos y políticos expresados por parte de ambas cortes. Para ello, revisaré las fuentes más importantes de la emblemática en torno al concepto de la paz, lenguaje renacentista que utilizaron la mayoría de artistas europeos y que plasmaron en las obras objeto de nuestro estudio.

Palabras clave: paz, guerra, Paz de los Pirineos, emblemática, programa iconográfico, María Teresa de Austria, Luis XIV, matrimonio, producción artística.

II. Introducción

Como ya apuntaba Burckhardt, «las artes son el mayor exponente de un tiempo preciso, y a través de ellas se expresa en imágenes el espíritu de esa época» (Mínguez y Rodríguez Moya, 2012: 181). Por ello el estudio de la producción artística motivada por un hecho histórico es esencial para acercarnos a la comprensión de la historia.

La Paz de los Pirineos, firmada entre Francia y España en 1659, determinó el rumbo de la Monarquía Hispánica a finales del siglo XVII. Este acuerdo unió dos dinastías, redistribuyó los territorios de dos estados y cambió la hegemonía europea para siempre. La relevancia

de estos hechos quedó estampada en innumerables obras artísticas que lo describieron y mostraron a la sociedad de la época.

El análisis del programa iconográfico de algunas de las obras de la producción artística derivadas de este suceso histórico será objetivo principal de este estudio. Para ello he realizado una revisión bibliográfica de algunas de las fuentes más importantes de la emblemática como son las obras de Horapolo (1991), Alciato (1985) o Ripa (1987). Posteriormente me he centrado en el estudio de la iconografía y la emblemática de la paz a partir de estas fuentes. Este proceso es el que me ha permitido analizar las obras que he seleccionado para este estudio, así como observar de qué manera entendían la paz las cortes y gobernantes del momento y cómo utilizaban el arte para extender su propio programa ideológico.

Este estudio se desarrolla en torno a tres puntos básicos. En el primero de ellos, creo conveniente conocer cuál era el sentido de la paz y de la guerra en el siglo XVII, repasando brevemente dichos conceptos a través de algunos de los principales filósofos de la historia hasta la época que nos atañe. En el segundo, explico muy brevemente el contexto histórico al que se va a ceñir mi análisis artístico. Finalmente, y como núcleo temático de mi investigación, analizaré los programas iconográficos de distintas obras que representan la Paz de los Pirineos.



III. El concepto de paz y de guerra en la filosofía y el pensamiento político occidental

.....

La paz siempre ha sido uno de los objetivos principales de la política llevada a cabo por los distintos gobiernos a lo largo de la historia. Sin embargo, paradójicamente, el afán por llegar esta ha dejado una huella de destrucción y desolación que popularmente llamamos *guerra*. Así, *paz* y *guerra* son dos conceptos que a la vez que antagonistas podemos considerar hermanos gemelos, dos caras de una misma moneda, que con la ausencia de uno no entenderíamos la esencia del otro.

La guerra es un fenómeno que ha marcado, marca y marcará nuestra existencia e historia. Para entender la concepción de la paz y la guerra en la Edad Moderna –época en la que se desarrolla la Paz de los Pirineos y objeto de este estudio–, tenemos que comprender y estudiar mínimamente cómo se han conformado y comprendido estos conceptos a lo largo de la historia. Para ello recalcaré las ideas principales de algunos de los filósofos más importantes de la historia.

Los fundamentos teóricos de la paz y la guerra proceden de las culturas clásicas, tanto la griega como de la romana, junto con varias matizaciones de distintos ámbitos, obviamente, donde grandes filósofos ya se planteaban aspectos sobre esta. Por ejemplo,

Aristóteles (84 a. C.-322 a. C.) en su obra *Política* (1981) se refiere a la guerra como un aspecto intrínseco a la sociedad que un legislador debe tener en cuenta sea cual sea el régimen político que gobierne. Remarca la importancia del ejército dentro de la sociedad afirmando que «en algunas ciudades, el gobierno está constituido no solo por los que en la actualidad sirven como soldados, sino también por los que han prestado servicio como tales» (Aristóteles, 1981: 187-188). Sin embargo, el aspecto en el que más incide para tratar la cuestión bélica es en el de la educación. Insiste que se debe educar al ciudadano para que sepa enfrentarse a la guerra pero también a la paz, de igual manera que se debe saber manejar entre el ocio y el trabajo: «la guerra debe existir en vista de la paz, el trabajo en vista del ocio, y las acciones necesarias y útiles en vista de las nobles» (Aristóteles, 1981: 291).

La tradición clásica consideraba la paz como *absentia belli* (ausencia de guerra), tanto a nivel de *polemos* como de *stasis*, el primer término se refiere a la guerra entre polis o territorios con distintos equipos gubernamentales, mientras que el segundo alude a una especie de guerra civil, donde los enemigos son los propios habitantes de la polis, y es mucho más devastadora que la anterior (Martínez, 2001: 129). Tanto era así esta *absentia belli* que Aristóteles llega a afirmar que «la paz es el fin de la guerra» (Aristóteles, 1981: 293), y que esta tiene un carácter ocioso y negativo que es preciso acotar, puesto que según él (Aristóteles, 1981: 293):

La guerra obliga a los hombres a ser justos y moderados, mientras que el goce y la prosperidad y el ocio que acompañan a la paz acrecientan su soberbia. [...] El legislador debe aplicarse principalmente a ordenar las disposiciones sobre la guerra y todo lo demás con vistas al ocio y a la paz, pues la mayoría de tales ciudades se conservan mientras están en guerra, pero se derrumban una vez han conseguido su imperio: en tiempo de paz pierden su temple, como el hierro.

Durante la Edad Media, el término de la paz seguía estando intrínsecamente ligado con la guerra. Sin embargo, es en este momento cuando al concepto de *guerra* se le añade el adjetivo de «justa». Dos de los autores que más trataron la guerra justa fueron Santo Tomás de Aquino (1225-1274) y Francisco de Vitoria (h. 1493-1546), ambos pertenecientes a la orden de los dominicos, que con sus ideas revolucionaron la justificación de la guerra de tal manera que muchos de los políticos y filósofos posteriores siguieron apoyando sus postulados.

Santo Tomás de Aquino se planteó que efectivamente una guerra puede llegar a ser «lícita» (Arbeláez, 2012: 276) teniendo en cuenta tres aspectos para considerar una guerra justa. En primer

lugar, la guerra debe ser organizada y suscitada por el príncipe, jamás un individuo o una parte de estos podrían organizar un conflicto bélico. En segundo lugar, debe haber un culpable que merezca tal castigo. Y, en tercer lugar, se debe buscar el bien con todas las acciones bélicas (Arbeláez, 2012: 277). Obviamente, este planteamiento está íntimamente unido a la fe católica que tanta importancia tuvo en la sociedad de la Alta Edad Media y que en tantas ocasiones utilizó la religión cristiana como presupuesto para iniciar sus contiendas.

Por su parte, el español Francisco de Vitoria, ya más cercano a la época que nos ocupa, se acerca más al ámbito de las acciones políticas, puesto que sus planteamientos eran la respuesta a una de las hazañas más importantes de la Corona española: la conquista de América. Sus tesis responden a la necesidad de someter a los indígenas americanos a la Corona española, por ello no solamente defiende la guerra defensiva, sino también la ofensiva. Sin embargo, sus explicaciones para explicar cuál puede ser la causa justa de una guerra no son convincentes, puesto que (Arbeláez, 2012: 277):

Establece como única causa justa, la injuria recibida, y niega como causas justas las controversias por diversidad de religión, el deseo de ensanchar el propio territorio y la gloria o el provecho particular del príncipe.

Exactamente fueron todas estas causas las que provocaron la mayoría de los conflictos bélicos del momento, incluidos las guerras de colonización en las que se veía envuelta la Corona española.

La justificación de la guerra por el hecho de tener una causa justa en sí misma fue uno de los fundamentos para defenderla como medio para llegar a la paz. Teniendo en cuenta esto, para ver de qué modo entendían la paz y la guerra en la Edad Moderna, nos vamos a fijar en las ideas de uno de los grandes filósofos del momento: Thomas Hobbes (1588-1679). Una de las principales tesis que podemos extraer de su pensamiento es que el ser humano es violento por naturaleza, así pues, solamente podemos vivir en una sociedad más o menos pacífica gracias al respeto de un pacto o contrato social por el que nos reconocemos como seres humanos y sociales. Para asumir las ideas de Hobbes nos fijamos en su obra *El Estado*, donde nos dice que gracias al pacto social superamos la «miserable condición de guerra que [...] es consecuencia necesaria de las pasiones naturales de los hombres» (Hobbes, 1998: 9). En las expresiones y textos de Hobbes se desprende la idea de una sociedad abocada a la guerra y a la violencia como signo de dominación y poder. Para entender esto hay que recordar el contexto que se estaba produciendo en los siglos XVI y XVII. Se estaban configurando los Estados modernos, tal y como los conocemos hoy en día, con unas fronteras delimitadas y un

sentimiento de nación que más tarde se ahondaría durante el siglo XVIII. Para configurar sus territorios, los incipientes estados pugnaban entre ellos por ganar unos pocos territorios y así ensanchar sus fronteras y hacer crecer su país para que este fuese más rico y poderoso. Por tanto, un elemento imprescindible para los Estados del momento eran los ejércitos, que Hobbes defendía fervientemente. La seguridad del territorio dependía del ejército y se entendía que un estado era mucho más seguro en cuanto su poder militar fuese mayor. Dicho ejército no solamente era requerido para la protección del territorio, sino también para mantener su orden interno, generado por el pacto social. Según Hobbes (1998), a este pacto se podía llegar mediante un consenso de la población, quien decidía quién le gobernaba, o mediante la adquisición del territorio mediante la guerra. En aquel momento, la manera más popular de acceder al pacto social era a través de esta última opción. El poder del estado conformado por el pacto recaerá en un soberano, mientras que el resto de la población se considerarán súbditos; vemos como se conforma la monarquía absoluta.

Paradójicamente, Hobbes también era capaz de imaginar la paz (1998: 12):

Si pudiéramos imaginar una gran multitud de individuos, concordes en la observancia de la justicia y de otras leyes de naturaleza, pero sin poder común para mantenerla a raya, podríamos suponer igualmente que todo el género humano hiciera lo mismo, y entonces no existiría ni sería preciso que existiera ningún gobierno civil o Estado, en absoluto, porque la paz existiría sin sujeción alguna

La primera idea que podemos observar es que, ni siquiera divisa la paz como una utopía, tal y como lo hace Immanuel Kant en su obra *Sobre la paz perpetua* (1991), sino como un imposible. Además, al igual que Aristóteles, nos dice que la consecución de la paz es la motivación principal para la guerra y va incluso más allá, creyendo que el Estado debe existir para controlar la guerra y así llegar a la paz.

De acuerdo con los principales planteamientos que hemos tratado anteriormente, podemos afirmar que se conformó una percepción de la paz no como un hecho en sí mismo, sino como un estado efímero que se daba en oposición al estado de guerra, natural e inherente al ser humano. Esta concepción de paz hoy en día ha sido definida por Johann Galtung (2003) como *paz negativa*, puesto que su significado es negativo, y es momentánea y pasajera. Será dentro de esta línea de pensamiento bajo la que actúen los políticos que vamos a tratar en la Paz de los Pirineos de 1659, así como también los artistas concebirán la paz de igual manera y por ello veremos cómo en las distintas obras se alude a la paz en oposición a las

alegorías de los conflictos y guerras, donde los protagonistas serán dos cortes enfrentadas históricamente que intentarán sellar una paz que como veremos está abocada al fracaso.

IV. La Paz de los Pirineos en el contexto histórico de la Edad Moderna



UNIVERSITAT
JAUME I

Tras esta pequeña revisión de la evolución y construcción de los conceptos de guerra y paz a lo largo de la filosofía hasta la Edad Moderna, nos detendremos para analizar una de las paces más importantes de la época: la Paz de los Pirineos (1659). También citaremos como antecedente imprescindible la Paz de Westfalia, de 1648, pues nos ayudará a entender mejor el contexto del Antiguo Régimen.

La Paz de Westfalia se considera el momento de la formación de los estados modernos en cuanto a la creación y la delimitación de una serie de fronteras. A partir de este momento, los estados se definirán mucho mejor territorialmente pero también ideológicamente. Por esto mismo, la guerra ya no será de todos contra todos en la naturaleza como diría Hobbes (1998: 9), sino que enfrentará a estados contra estados, institucionalizándose y convirtiéndose en un instrumento esencial para garantizar la «seguridad, [el] ejercicio de la gobernabilidad y de la soberanía dentro de los límites territoriales de las fronteras» (Martínez, 2001: 130).

Durante la Edad Moderna «prácticamente todos los habitantes de Europa consideraban la guerra algo normal e incluso necesario. [...] Se aceptaba como el mal tiempo o una epidemia, como algo que el hombre de la calle no podía impedir» (Anderson, 1990: 15). Además, al concepto de paz, tal y como ya había dicho Aristóteles, se le atribuyó un sentido peyorativo, puesto que se creía que en un territorio donde se conseguía la paz por bastante tiempo las personas se tornaban perezosas y corruptas, y se relajaban en cuanto al cumplimiento de las reglas y normas del lugar. La guerra se veía como un ejercicio de purificación y de poder que unía las fuerzas de un pueblo y que mostraba las aptitudes del buen hombre, como eran el honor y la valentía.

La participación en un conflicto bélico era una decisión de Estado, donde eran más importantes las consecuencias positivas que podía tener a largo plazo, como el prestigio internacional y el desarrollo económico y comercial, que las consecuencias directas sobre la población. Se desarrollaba la guerra porque tenía una causa que muchos creían justa, tal y como hemos visto en el apartado anterior cuando nos hemos referido a la Edad Media. Sin embargo,

hay que tener en cuenta que una guerra intrínsecamente no puede ser «justa» ni puede ser «civil» (Martínez, 2001: 129).

La guerra dislocó profundamente los fundamentos de la sociedad en muchas partes del mundo, lo que, sin duda, tuvo una trascendencia aún mayor. Originó pérdidas enormes, trastornó la industria, el comercio y la agricultura y generó un sentimiento de pesimismo y desesperación que se plasmó en una manifiesta hostilidad a cualquier riesgo y, en consecuencia, al desarrollo económico (Anderson, 1990: 68).

¿Cómo se solucionaban estos conflictos? Las guerras entre estados durante la Edad Moderna podían llegar a dilatarse a lo largo de varias décadas. Con la creación del estado moderno se comenzó a trabajar a base de tratados y convenios. «Los tratados y los convenios son esfuerzos bilaterales y multilaterales para construir armonía sobre el poder normativo, retributivo y punitivo» (Galtung, 2003: 94). Estos tratados construían la paz según los participantes cumplían todos los apéndices de los mismos.

Desde la década de 1640 se intentaba llegar a la paz entre Felipe IV y Luis XIV mediante pactos y acuerdos, pero los conflictos territoriales en los Países Bajos y en la frontera de los Pirineos no hacían más que agravar las diferencias entre Francia y España. Será por fin en 1659, cuando los validos reales, Mazarino y Don Luis de Haro, firmen la tan ansiada Paz de los Pirineos. Con ella se ponía fin a décadas de conflictos entre españoles y franceses en distintos escenarios bélicos.

La Paz de los Pirineos se firmó el 6 de junio de 1659 en la isla de los Faisanes del Bidasoa, frontera tradicional entre ambas potencias. Este tratado tiene dos dimensiones claramente identificables: la cesión de territorios por ambas partes y el acuerdo nupcial entre los herederos de ambas potencias.

Por lo que se refiere a los acuerdos territoriales, se promulgó que finalmente (Israel, 2009: 332):

La corona francesa consintió en abandonar la empresa de Portugal; la española, en reconocer la cesión por el emperador de Alsacia a Francia, en los términos de la paz de 1648. Sobre Cataluña se acordó que los franceses evacuarían todo el principado [...] y que restituirían la Cerdaña, si bien conservarían el Rosellón, configurando de este modo la marca definitiva de frontera entre Francia y España en la línea de los Pirineos. [...] Más difícil era el marco de los Países Bajos. [...] Felipe accedió a firmar la renuncia de Artois a favor de Francia y a devolver las plazas fuertes de Rocroi, La Capelle y Châtelet, mientras que Luis devolvería las zonas de Luxemburgo que había conquistado y Béthune, así como Quesnoy y La Bassée. [...] Más difícil aún era el problema en Italia. Felipe estaba dispuesto a devolver Vercelli a Saboya y, después de un



intenso debate, se decidió que Casale tenía que ser desmilitarizada y sus murallas derribadas. Cada una de las partes convino en devolver enclaves capturados en el Milanesado y Monferrato, pero, en cambio, continuaban sin resolverse las persistentes diferencias respecto a Mantua y Módena. En cuanto a Lorena, Mazarino solo ofreció restituir el ducado propiamente dicho, sin el ducado de Bar, con los muros de Nancy desmantelados y con la garantía de que Francia conservara un corredor estratégico en Alsacia.

Este acuerdo era claramente desfavorable a España quien asumía definitivamente la hegemonía de Francia en Europa y «la pérdida de toda influencia española dentro de Francia y en su perímetro; la consolidación del poder francés en Alsacia, Lorena y el corredor del Rin, y, a la postre, el aislamiento y la mutilación del poder español en los Países Bajos» (Israel, 2009: 337).

Por otra parte el acuerdo nupcial entre los herederos de ambas coronas, María Teresa de Austria y Luis XIV, marcaría el devenir de los acontecimientos políticos de las próximas décadas en las que el poder español no paró de decaer hasta llegar al problema sucesorio tras la muerte de Carlos II, el último rey español de la Casa de Austria.

V. El matrimonio como sello de la paz: representaciones emblemáticas y artísticas

Aunque la paz fue importante para ambas naciones tanto en el ámbito del matrimonio regio como en la nueva distribución de los territorios, aquello que más impacto suscitó para la sociedad española fue el enlace entre Luis XIV y la hija de Felipe IV, María Teresa. La política matrimonial de los Habsburgo no era un asunto baladí. Desde la época del emperador Maximiliano, los enlaces en la casa de Austria tenían como fin conseguir el engrandecimiento del propio linaje y la hegemonía en Europa respecto al resto de coronas rivales. Así, encontramos que los acuerdos nupciales habsbúrgicos solían ser entre miembros de la propia casa, para afianzar su política proteccionista, o bien se enlazaban con otras dinastías con fines estratégicos (Rodríguez Moya, 2013: 123). El enlace que nos ocupa une a la dinastía de los Borbones con los Austrias. Esta unión entre dinastías no era la primera vez que ocurría, recordemos el doble enlace entre Ana de Austria y Luis XIII y del futuro Felipe IV e Isabel de Borbón en 1615. El intercambio entre las princesas ya se produjo en la emblemática isla de los Faisanes, que había sido ya utilizada en diversos encuentros diplomáticos. Este primer enlace ya tuvo una enorme repercusión en el panorama artístico de su época, y nos dejó obras tan bellas como *El intercambio de dos princesas de Francia y de*



España en el río Bidasoa en Hendaya, el 9 de noviembre de 1615, del famoso pintor Pedro Pablo Rubens, de 1622-1625 (Museo del Louvre, París), u otras que describen perfectamente el momento sobre el Bidasoa y el despliegue de los medios de ambas cortes para la ocasión, como *Entregas de España y Francia* de Peter van der Meullen, de 1615 (Real Monasterio de la Encarnación, Patrimonio Nacional, Madrid).

Volviendo al matrimonio entre María Teresa y Luis XIV, este fue claramente una cuestión de estado, pues era propicio para ambas potencias, sobre todo para Francia por las ganancias territoriales a las que hemos aludido anteriormente. Para España también era beneficioso, ya que eludía los conflictos con la nación vecina y además se cubría las espaldas haciendo renunciar a la infanta María Teresa de cualquier derecho sobre el trono español tras la muerte de Felipe IV, quien sufría como una pérdida personal este matrimonio, tal y como le comentaba en una de sus cartas a sor María de Agreda:

Cuán gran cosa es la paz, me vuelvo a ratificar en el deseo de conseguirla, y en el dictamen de cuán agradable será a Nuestro Señor hacerle este servicio, para cuyo fin no he omitido diligencia alguna; antes he allanado muchas dificultades que se ofrecían, cediendo harto de lo que era justo, ofreciendo y sacrificando la prenda de mi hija por facilitar más tan gran negocio (*Cartas de Sor María Agreda y Felipe IV* 9 de julio de 1659, Cfr.: Yetano Laguna, 2007: 27).

Las negociaciones para llegar al tratado de paz fueron todo un éxito, aunque la realidad que se manejaba desde ambas cortes era bien distinta, puesto que las dos eran concededoras de la fugacidad que iba a tener esta armonía. En momentos previos al acuerdo «Mazarino nunca esperó que las conversaciones tuvieran éxito, si bien gustaba de ingeniárselas para que, a ojos de las cortes extranjeras, del Papado y de los propios franceses, pudiera cargar las culpas a la corona española» (Israel, 2009: 333). Estas eran las intenciones de la corona francesa, aunque los españoles también esperaban un golpe de gracia, motivo por el cual la infanta María Teresa renunció a la sucesión del trono español. De todas maneras, la paz era necesaria a ambas partes de los Pirineos puesto que España necesitaba reorganizar sus efectivos militares y hacer frente a una crisis económica importante, mientras que Francia debía llevar a cabo una reforma fiscal y militar pensando en sus objetivos futuros.

Así, el matrimonio real fue asumido como una victoria por parte de ambas coronas, pero también por la sociedad. Como habíamos dicho anteriormente, la guerra era un hecho más al que la población debía enfrentarse, aunque seguramente en muchas ocasiones desconociesen los verdaderos motivos del conflicto. Así, la paz era concebida como una realidad muy lejana para todos los que tanto

habían sufrido en la guerra, por tanto el hecho de llegar a un acuerdo de paz se convertía en todo un festejo para la población. Además, que la paz convergiese en un matrimonio, acrecentaba la emoción, puesto que desde la corte se difundía el mensaje del triunfo de la paz, pero también del triunfo del amor y de la fidelidad.

Las bodas reales conllevaban toda una explosión de producción artística. Desde la corte emanaban cientos de imágenes celebrando el feliz encuentro, con una finalidad eminentemente propagandística que recorrió la Europa del momento transmitiendo un mensaje de paz y concordia entre ambas naciones gracias al triunfo del amor. Una de las bases principales que se utilizó para la realización de estas imágenes fue la emblemática,¹ que potenció el programa iconográfico de todas ellas, de forma que aclaró el mensaje de la escena y las dotó de un carácter y significación únicos para la época.

Una de las manifestaciones artísticas que definen el momento de una manera más completa son las relaciones festivas que proliferaron desde ambas cortes. En el caso español, la mejor crónica es la de Leonardo del Castillo de 1667, *Viage del Rey Phelipe IV a la frontera de Francia, Desposorio de la Serenissima Infanta de España y solemne juramento de la Paz*. Para este estudio, haré hincapié en el frontispicio del documento y en el grabado de Pedro de Villafranca que se encuentra en el interior del relato. En primer lugar, el frontispicio (fig. 1) de la relación festiva alude directamente a la importancia del juramento de la paz en el Bidasoa. El título está flanqueado por dos figuras masculinas con armadura que representan a ambos estados sobre un pedestal, fácilmente reconocibles por los escudos heráldicos que lucen en su vestimenta y atuendos militares. Dichas figuras no están en actitud defensiva, sino que parece ser que estén dialogando y en concordia, signo de esto son las armas depositadas bajo el pedestal a los pies de las figuras, a modo de *expolia* sobre el ejército turco que amenazaba por aquél entonces los territorios de ambas potencias. Por tanto, la unión de ambas potencias también hay que observarla como una alianza militar ante un mismo enemigo. Entre las armas abandonadas, representación tradicional de la paz, se representa un escudo en forma de corazón con la unión de los elementos heráldicos de una y otra dinastía con el lema *Unita fortior* («unidos más fuertes»), con el que se evidencia la armonía entre Francia y España. Sin embargo, y como es lógico, pues es una ilustración española, con esta representación se ahonda en la supremacía de la Corona española



¹ La emblemática no la podemos definir de una manera unilateral e inequívoca puesto que cada autor que la ha tratado ha hecho hincapié en una serie de aspectos de la misma que la han transformado en uno de los conceptos más complicados de definir en la historia del arte. De hecho, los emblemas, los jeroglíficos, las empresas, las divisas, las alegorías y distintos elementos simbólicos beben de unas mismas fuentes, cosa que provoca que en diversas ocasiones las líneas que separan a unos de otros se tornen muy difusas, y por ello en esta reflexión utilizaremos varias fuentes que en ocasiones no son solamente emblemas (Sebastián, 1995: 12).

sobre la francesa. Esto lo podemos observar fácilmente en el escudo situado en la parte superior de la composición, pues se trata del escudo del rey Felipe IV, rodeado con el collar de la Orden del Toisón de Oro a la que pertenecía el monarca.

Dentro de la relación festiva de Leonardo del Castillo, encontramos un interesante grabado *Llegada de las comitivas española y francesa al pabellón de la isla de los Faisanes* (fig. 2), de Pedro de Villafranca, que nos muestra perfectamente cuál debió ser el espléndido escenario del momento en el Bidasoa, a pesar de la crisis que sufría la monarquía española, que estaba en una situación económica y política pésima debido a las continuas derrotas y enfrentamientos militares que había sufrido en los últimos tiempos (Israel, 2009: 324). El grabado nos muestra una perspectiva del momento desde la orilla española del Bidasoa. La escena se titula *Unionis domus super flumen Vidasoa*, es decir, «Unión de linajes sobre el río Bidasoa». Podemos observar que bajo este epígrafe aparece un fragmento del capítulo 32 del libro bíblico de Isaías perteneciente al Antiguo Testamento: *Beati qui seminati super aquas* (Isaías, 32) (fig. 3). Esto es interesante, pues remarca la importancia que seguía teniendo el vínculo entre el poder regio y el divino para la Corona española. Además, con esta frase Solórzano pone de manifiesto «un deseo de [...] regeneración del poder para evitar la decadencia del país que comenzó a vislumbrarse en Westfalia y que tras la paz de los Pirineos será irreversible» (González de Zárate, 1987: 55).

El panorama presentado en la ilustración es similar a un escenario teatral, con toda la pompa y suntuosidad que era necesaria para el encuentro entre ambas cortes. El fasto fue increíble, pues recordemos que ambas dinastías querían hacer alarde de su poder y riqueza tras las contiendas y los conflictos que habían tenido lugar entre ellas, y, a pesar de la crisis ya mencionada, no se escatimó en gastos para la celebración de tan esperado encuentro. Esta imagen no puede dejar de recordarme al emblema XVIII de Juan de Solórzano (1575-1655) *In reges desides* («Contra los reyes negligentes») (fig. 4), donde plasmó un escenario teatral en el que actuaba la corte y el público es la población que asiste al espectáculo. Con este y otros emblemas, Solórzano realiza una crítica hacia la corte de Felipe IV, más preocupada por una vida de recreo y fasto que de las obligaciones que atañen al gobierno de una nación. Se trata de una llamada de atención ante la precaria situación de la política española que desde el tratado de Westfalia (1648) no hizo sino más que empeorar, tendencia que sabemos que continuó tras la Paz de los Pirineos y acabó con la presencia de la Casa de Austria en España tras la muerte de Carlos II. En el encuentro en la isla de los Faisanes, tal y como vemos representado en este grabado, todo era lujo, todo era el reflejo del poder pasado de una monarquía que

había perdido su poder ante la Francia del Rey Sol (González de Zárate, 1987: 55-63).

Por otra parte, muchos fueron los grabados alegóricos que circularon por Europa en este momento mostrando la paz y a la feliz pareja regia. Destacaremos dos de ellos. En primer lugar, *El cardenal Mazarino y don Luis de Haro, ministros plenipotenciarios en la Paz de los Pirineos* (fig. 5). Se trata de un anónimo francés de la época que nos muestra una representación de los acuerdos y las alianzas entre enemigos al modo en que lo hacían los antiguos romanos. En este caso el grabado consiste en una representación de don Luis de Haro y Mazarino, validos de Felipe IV y Luis XIV respectivamente, junto a los templos romanos de la paz y de la guerra. Es don Luis de Haro quien cierra el templo de la guerra, mientras que el cardenal Mazarino abre el templo de la paz, más monumental que el anterior. Estos gestos no son insignificantes, puesto que con ellos el artista francés nos dice que efectivamente es Francia la creadora de la paz, mientras España se resigna a cerrar el episodio de la guerra. Las creaciones artísticas que emanan de las cortes suelen tener un fin propagandístico, y es así el caso de la corte francesa.

Centrándonos en los detalles del grabado, en el templo de la guerra vemos en el centro la imagen del dios romano Jano, o también llamado el dios de las dos caras, que en la tradición romana representaba en muchas ocasiones la dicotomía entre guerra y paz, pasado y presente, al igual que la noción de Prudencia (Ripa, 1987b: 233). Flanqueando a dicha imagen tenemos a dos soldados que aluden al dios Marte y, coronando el templo, hay un yelmo. Por lo que se refiere al templo de la paz, nos llaman la atención las dos mujeres que se funden en un beso, mientras una de ellas sostiene una balanza. En la obra *Iconología* (1987) del humanista Cesare Ripa, la representación de una mujer sosteniendo una balanza se refiere a la buena praxis política que debe regular la convivencia entre los ciudadanos de un mismo territorio para alcanzar la felicidad (Ripa, 1987b: 222). Por tanto, es un símbolo inequívoco del acuerdo y de la concordia entre ambas potencias, pero que inicia Francia, puesto que es Mazarino quien abre la puerta del templo. También, en el templo de la paz hay distintos elementos vegetales, entre los que destacamos la cornucopia situada al lado de la linterna, símbolo habitual de la abundancia (fig. 6) (Ripa, 1987a: 52), cualidad de los territorios que se encuentran en paz. Sobre ambos templos vuela una Fama, fácilmente reconocible por la trompa que sostiene en la mano derecha y la rama de olivo que tiene en la izquierda (Ripa, 1987 a: 395). Con ella se quiere magnificar el significado de esta paz, que debe ser conocida por todos, al igual que las virtudes y la nobleza de aquellos que la han firmado.

El segundo grabado en el que voy a incidir brevemente en este estudio es *El triunfo real de la paz y el matrimonio*, de los grabadores

Landry y Alexandre Boudan, también artistas franceses, de hacia 1660 (Biblioteca Nacional de Francia). En él, se nos presenta en un primer plano un carruaje que transporta a Luis XIV y María Teresa unidos por una alegoría de la paz. Este carro aplasta figuras de distintos vicios y pecados, como la envidia, así como también armas, atuendos y estandartes militares depuestos (Rodríguez Moya, 2013: 129). Refleja el poder de la paz y del matrimonio para poder superar los obstáculos y las diferencias que han enfrentado a ambas naciones durante décadas. Este grabado nos recuerda a las grandes composiciones triunfales de Rubens como es *El triunfo de la Iglesia* (fig. 7), una de cuyas fuentes básicas son los emblemas de Alciato, en este caso el emblema CLXXVI, titulado *Pax* (fig. 8) (Alciato, 1987: 218).

Otro ámbito que podemos destacar en cuanto a la representación de la Paz de los Pirineos son las obras pictóricas. Estas se realizaron repletas de juegos emblemáticos y alegóricos que transmitían todo tipo de virtudes acerca de las circunstancias de la paz y los personajes que aparecían representados. De entre todas ellas destacaré dos pinturas francesas. La primera es *Alegoría del tratado de Paz de los Pirineos* (fig. 9), atribuida a Claude Deruet. En esta obra se representa un ambiente bucólico, donde tiene una gran importancia el paisaje que alberga otras escenas secundarias. Sin embargo, los personajes principales aparecen en un primer plano. No son otros que la familia real francesa: la figura de Luis XIII, Ana de Austria y Luis XIV. Esta pintura alude al triunfo que supone para los Borbones la Paz de los Pirineos y, en este caso, los muestra como únicos artífices del tratado. La verdadera protagonista del lienzo es Ana de Austria, puesto que Luis XIII ya había fallecido y fue ella la que ostentó la regencia del reino francés hasta la coronación del joven Luis XIV en 1654. De hecho, en la obra vemos que es Ana la que alza en su mano izquierda una rama de olivo, símbolo inequívoco de la paz (Ripa, 1987b: 183). Por otra parte, en el fragmento izquierdo de la obra, reciben a la familia borbónica las diosas Minerva, Juno y Venus, que entregan la Corona española a la familia, es decir, les ofrece la victoria sobre los Habsburgo. Acompañan esta escena un Cupido, que ensalza el amor del matrimonio, una Fama y un águila y un león. Estos dos animales representan tradicionalmente las virtudes del buen gobernante. El león es un animal regio, que detenta innumerables virtudes, como el coraje, la fuerza física, la grandiosidad que lo hace temible (fig. 10) y la habilidad de la vigilancia. Es esta última cualidad la que muchos autores ensalzan de un buen rey: el monarca debe velar por la paz y el orden de sus territorios (Horapolo, 1991: 107). Por lo que se refiere al águila, también le acompaña una simbología de carácter clásico, puesto que tal y como apunta Ripa en su *Iconología* (1987b: 37):

Los Sacerdotes Egipcios utilizaban el águila como símbolo del poder del Monarca, ya que solo a esta ave le dio Júpiter el Reino y Señorío de los restantes volátiles; destacándose además entre todos aquellos por su prestancia, fortaleza y gallardía

Otro punto importante de esta composición lo encontramos en el extremo inferior izquierdo donde hay una gran cantidad de escudos, armas, armaduras, estandartes abandonados por el suelo. Sobre ellos dos amorcillos que simbolizan el triunfo del amor, del matrimonio sobre la guerra.

Si bien la pintura anterior se mostraba como un momento previo al matrimonio entre Luis y María Teresa, el lienzo *Ana de Austria como Minerva y la reina María Teresa* (fig. 11), de Simón Renard de Saint-André nos muestra el momento posterior al enlace, con las mujeres como protagonistas. El cuadro nos muestra a ambas sentadas tomándose de las manos. Este gesto ya lo recogió Horapolo en su *Hieroglyphica* (1991) con uno de sus jeroglíficos (fig. 12) que simboliza la alianza y el respeto entre iguales (Horapolo, 1991: 379). Presenta a María Teresa como reina francesa con sus atuendos flordelisados, mientras que Ana adopta el papel de reina sabia asemejándose con la figura de Minerva, fácilmente reconocible por el escudo y el yelmo sobre el que reposa el brazo (Ripa, 1987 b: 281). Por su parte María Teresa porta en su mano izquierda una rama de olivo, debajo de la cual encontramos distintos frutos y elementos vegetales que una vez más aluden a la abundancia que llega a un territorio con la paz (Rodríguez, 2013: 145). Lo interesante de este lienzo es que muestra a las reinas Austrias como artífices de la paz y del gobierno sabio, como protagonistas del momento, cosa que era bastante poco usual en la época.

Para ir finalizando, me gustaría destacar una última pintura, esta vez del pintor Luca Giordano, titulada *Rubens pintando la alegoría de la paz*, de hacia 1660 (Museo del Prado, Madrid). Se trata de un cuadro de una belleza y perspicacia extraordinaria en el cual los protagonistas son el pintor Rubens y la alegoría de la paz. Relacioné esta obra con este estudio pero me presenta varios interrogantes en los que desde luego profundizaré en estudios futuros. Por ejemplo, me planteo cuál fue el papel diplomático de los artistas ante una contienda o la firma de una alianza, puesto que Giordano plasma a Rubens como cronista de la paz que rechaza la guerra. También analizaré distintos sentidos barrocos que el pintor plasma con mucha audacia en el lienzo como son el juego de miradas entre Rubens y el espectador, incluyéndolo dentro de la obra; la vanitas y el valor de las artes representados en el extremo inferior izquierdo; así como si Giordano podría representar la Paz de los Pirineos con todo esto, o el sentido efímero de esta, puesto que la obra es del año 1660.

VI. Conclusiones

Podemos afirmar que históricamente los sucesos bélicos han gozado de una mayor importancia y difusión que los periodos de paz, por ello encontramos una mayor producción artística de estos primeros. La firma de tratados o acuerdos siempre implica la victoria de una de las partes enfrentadas en una contienda, al igual que conlleva la derrota de la otra. Tras el acuerdo de la Paz de los Pirineos, desde las cortes de ambas potencias se ideó un programa ideológico que magnificase cualquiera de los dos resultados y los mostrase como favorables para la corona. Como ya hemos mencionado anteriormente, el resultado de la paz benefició considerablemente a Francia, mientras España se hundía poco a poco en una crisis crónica que acabaría con los Austria españoles. La corte derrotada fue la española, quizás es este el motivo por el que no encontramos tanta producción pictórica que refleje el gran acontecimiento. De hecho, la mayoría de obras a las que aludo en este estudio proceden de la corte francesa. Esto nos induce a pensar que en España no existía la misma motivación política para engrandecer la Paz de los Pirineos como un éxito.

Por otra parte, la corte habsbúrgica no contaba en este momento con grandes pintores que fuesen capaces de realizar los juegos alegóricos e intelectuales que encontramos en las obras francesas. Velázquez, quien se involucró activamente en el matrimonio de los monarcas y en la decoración del pabellón español de la isla de los Faisanes (Colomer, 2003: 67), estaba en los últimos meses de su vida. Sin embargo, sí que encontramos manifestaciones artísticas que reflejan dicha paz en otros soportes como son las medallas conmemorativas, las relaciones festivas o la literatura procedente de la corte del Buen Retiro. No he podido tratar dichas obras en este estudio, pero no descarto que formen parte de futuros proyectos.

Por último, tengo que matizar que las imágenes y documentos que estoy tratando en la investigación corresponden al programa iconográfico creado por ambas cortes, es decir, tienen un único fin: engrandecer la propia imagen del monarca, sus familiares y el Estado. Tratamos obras generadas por la corte que muestran la visión más amable del momento; sin embargo, también circuló entre la población una gran cantidad de imágenes satíricas que ridicularon y criticaron la tan ansiada Paz de los Pirineos entre españoles y franceses.

VII. Bibliografía

- Alciato. 1985. *Emblemas*. Edición de Santiago Sebastián. Madrid: Akal.
- Anderson, Matthew Smith. 1990. *Guerra y sociedad en la Europa del Antiguo Régimen: 1618-1789*. Madrid: Ministerio de Defensa.
- Arbeláez Herrera, Ángela María. 2012. «La noción de la guerra justa. Algunos planteamientos actuales». *Analecta política* 1 (2): 273-290.
- Aristóteles. 1981. *Política*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- Colomer, José Luis. 2003. *Arte y diplomacia de la monarquía hispánica en el siglo xviii*. Madrid: Fernando Villanueva.
- Galtung, Johann. 2003. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Red Gernika.
- González de Zárate, Jesús María. 1987. *Emblemas regio-políticas de Juan de Solórzano*. Madrid: Ediciones Tuero.
- Hobbes, Thomas. 1998. *El Estado*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Horapolo. 1991. *Hieroglyphica*. Edición de Jesús María González de Zárate. Madrid: Akal.
- Israel, Jonathan I. 2009. «España y Europa. Desde el Tratado de Münster a la Paz de los Pirineos, 1648-1659». *Pedralbes* 29: 271-337.
- Kant, Immanuel. 1991. *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Tecnos.
- Lamster, Mark. 2012. *Rubens, el maestro de las sombras*. Barcelona: Tusquet Editores.
- Martínez Guzmán, Vicent. 2001. *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- . 2005. *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mínguez, Víctor Manuel e Inmaculada Rodríguez Moya. 2012. «La historia cultural de las imágenes. Una propuesta metodológica en la Universitat Jaume I, aplicada al arte de la Edad Moderna». *Archivo de arte valenciano* 93: 175-193.
- Ripa, Cesare. 1987a. *Iconología*, vol. 1. Madrid: Akal.
- . 1987b. *Iconología*, vol. 2. Madrid: Akal.
- Rodríguez Moya, Inmaculada. 2013. «Uxores Austriae. Imágenes del poder femenino habsbúrgico en el siglo xviii». En *Los Habsburgo. Arte y propaganda en la colección de grabados de la Biblioteca Casanatense de Roma*, editado por Pablo González Tornel, 119-



153. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Sebastián, Santiago. 1995. *Emblemática e historia del arte*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Wittkower, Rudolf. 2006. *La alegría y la migración de los símbolos*. Madrid: Editorial Siruela.

Yetano Laguna, Isabel. 2007. *Relaciones entre España y Francia desde la Paz de los Pirineos (1659) hasta la guerra de Devolución (1667). La embajada del Marqués de la fuente*. Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007, capítulo 1. Acceso del 21 de octubre de 2016. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:GeoHis-lyetano>

Páginas web:

<http://www.bl.uk/> [Consulta: 10 de noviembre de 2016].



UNIVERSITAT
JAUME I



UNIVERSITAT
JAUME I

Història

Historia

History



El papel de la nobleza sarda en el asesinato del marqués de Camarasa

Carla Torres Llop
al227893@uji.es

I. Resumen

En verano de 1668 acontecen en la ciudad sarda de Cagliari los asesinatos del marqués de Laconi, Agustín de Castellví y del propio virrey de Cerdeña, el marqués de Camarasa don Manuel de los Cobos y Luna. Con estos sucesos llega a su culmen la crisis Camarasa, un episodio que tuvo lugar bajo un clima de inestabilidad política, social y económica en el reino sardo y durante un periodo convulso en el sistema español que coincide con los últimos años del rey Felipe IV y la regencia de Mariana de Austria. El objetivo del presente estudio es analizar cómo el incidente en la isla mediterránea no es sino un reflejo del desequilibrio y la debilidad que se vive en el seno de la monarquía hispánica durante el siglo diecisiete.

Palabras clave: Cerdeña, marqués de Camarasa, marqués de Laconi, parlamento sardo, virreinos italianos, revueltas nobiliarias, monarquía hispánica, Mariana de Austria, Carlos II.



II. Introducción

Don Manuel de los Cobos y Luna, marqués de Camarasa, es nombrado virrey de Cerdeña en 1665 por el rey Felipe IV. A la llegada del marqués la isla se encuentra en unas circunstancias políticas, sociales y económicas de crisis e inestabilidad fruto de la peste que en 1647 la diezmo demográficamente y económicamente. El anterior virreinato, el del conde de Lemos, había clausurado el parlamento con los ánimos muy agitados por parte de la nobleza local, que demandaba reformas en las instituciones políticas y más reconocimiento por su lealtad a la monarquía hispánica.

Por su parte, la reina Mariana de Austria actúa al margen de estas peticiones; la Corona no vive su mejor momento como para permitirse ceder a exigencias de un reino como el de Cerdeña. La coyuntura es compleja: la guerra en Flandes, el agotamiento de las tierras castellanas, los problemas sucesorios, las pretensiones de una Francia que parece haber recuperado su poder como potencia europea; por no nombrar los graves problemas económicos que atraviesan las arcas hispánicas y, a la postre, la crispación que se vive entre la corte madrileña y la nobleza local de los reinos, que pronto detonará en forma de motines, como el que nos ocupa: la crisis Camarasa.

El asesinato del virrey y la crisis Camarasa se desarrollan durante los últimos años del reinado de Felipe IV y los años de regencia de Mariana de Austria. En cuanto al estudio de la monarquía hispánica, cabría señalar la imagen burda y simplificada que se presentó durante mucho tiempo sobre el reinado de los últimos Habsburgo

españoles, en especial de Carlos II. Esta percepción se debe en gran parte a las *Memorias* (1678-1682) que escribía el marqués de Villars como embajador francés en España. La publicación de Gabriel de Maura (1942), *Vida y reinado de Carlos II*, contribuyó a desterrar el retrato superficial del monarca «hechizado» fomentado desde el Siglo de Oro.

La elaboración de este artículo surge del interés que despertó en la autora una serie de trabajos sobre los estados modernos italianos para la asignatura Historia Moderna (grado en Historia y Patrimonio). Así pues, se ha desarrollado la investigación en otros trabajos como *Doña Francisca de Zatrillas. Por bárbara instigación de una mujer licenciada*, así como otros trabajos en proceso de realización.



UNIVERSITAT
JAUME I

III. Objetivos

El objetivo de este artículo es analizar el hecho de que las crisis y revueltas que pudieran acontecer en la época en los territorios de la monarquía hispánica no eran otras que el reflejo del desequilibrio político que se produce en la península. Por otra parte, se analiza el asesinato del virrey de Cerdeña, el marqués de Camarasa, como suceso que clausura la crisis que vivía la isla desde hacía años y como antecedente que nos ayuda a interpretar y a explicar la formación de bandos en vista a la guerra de sucesión.

IV. Material y método

Para acometer los objetivos ya señalados, además de consultar las obras publicadas hasta la fecha, se ha hecho una primera aproximación a las fuentes documentales que se conservan en el Archivo de la Corona de Aragón y en la Biblioteca Nacional.

Se han contrastado dichos materiales para hacer un primer acercamiento dada la poca bibliografía especializada que existe sobre el tema.

V. Resultados

La investigación concluyó en las siguientes interpretaciones:

1. La crisis Camarasa es un reflejo de las tensas relaciones entre Corona y estamentos que se dan en el siglo XVII.
2. La Conjura tiene como protagonista a nobles sardos cuyo linaje es originario de la península española (catalanes y valencianos).

3. La resolución de la sentencia contra los nobles conjurados tiene como consecuencia la renovación de las elites sardas. Este cambio de panorama tendrá fuerte influencia en los próximos eventos que acontezcan en el reino, en especial la guerra de sucesión española y la formación de bandos austracistas y borbónicos.
4. Cerdeña forma parte de la Corona de Aragón tanto como el Reino de Valencia. Esta situación se refleja en la similitud de acontecimientos que suceden en los distintos territorios.



VI. El papel de la nobleza sarda en el asesinato del marqués de Camarasa

6.1. Marqués de Camarasa, virrey de Cerdeña

Cerdeña participó de algún modo en la profunda crisis que fragmentó las relaciones entre las clases y la Corona en el reino mediterráneo de la monarquía en el transcurso de la segunda mitad del siglo XVII. No obstante, el único evento violento que desencadenó la desobediencia crónica de los virreyes para con el gobierno central fue el asesinato del virrey Manuel de los Cobos, marqués de Camarasa, caído bajo el golpe de una conjura aristocrática el 21 de julio de 1668. El episodio –en el que se profundizará más adelante– causó verdadero desconcierto en la diplomacia española (Anatra, 1997: 27).

Manuel Gómez de los Cobos, marqués de Camarasa, es confirmado nuevamente virrey por la regente Mariana de Austria tras la muerte de Felipe IV (Revilla, 2014: 4). Desde el principio, el marqués encontró un ambiente tenso y poco dado al diálogo en una Cerdeña que, como antes hemos dicho, se encontraba en vías de recuperación después de la crisis económica y demográfica –también social– que había experimentado en la centuria anterior. A este clima poco amigable, hemos de añadirle el carácter de las instrucciones que había recibido de mano de Felipe IV y –más tarde de Mariana de Austria– para su virreinato. Estas disconformidades se ven claramente reflejadas en la correspondencia que mantiene la reina regente con Bernardo Matías de Cervelló, virrey interino en tres ocasiones que hace saber a la reina sus diferencias con el nuevo virrey «habiendo vos llegado a ese Rey [escribe Mariana de Austria a Camarasa] tenía concedidas algunas sacas, de que tocaban los derechos, y que vos se los quitasteis»: no es un secreto que la presencia del marqués de Camarasa no es grata entre los nobles sardos (Revilla, 2014: 4-5). Las instrucciones tenían un carácter más bien autoritario; en la redacción, Felipe IV pretendía seguir la impronta de rey universal que su antepasado Felipe II había llevado a

cabo en sus dominios. El monarca redactó lo que se esperaba en los años de virreinato de Manuel de los Cobos para Cerdeña con la clara intención de restaurar un poder virreinal fuerte e incuestionable de siglos atrás (Revilla, 2014 b: 578).

Con la muerte de Felipe V, cuando Mariana de Austria se convierte en regente del reino por la minoría de edad de su hijo, el futuro Carlos II, lejos de abandonar esa política tan firme en la isla sarda, la reafirma. El motivo de esta decisión en una coyuntura en la que la diplomacia entre el reino peninsular y el sardo era más bien tensa lo podemos encontrar en el deseo de Mariana de Austria de demostrar la fortaleza del poder real. En un marco histórico bastante cuestionable para España, la reina se niega a que el fidelísimo reino sardo replique, como han hecho otros reinos, la autoridad real (Revilla, 2014a: 4).

A lo largo del siglo, Cerdeña había sido sometida en plena crisis demográfica, después de años de peste, a un esfuerzo humano y financiero sin precedentes que turbó las relaciones fraguadas a lo largo de tantos años (Ribot 2006: 114). La razón de esta sangradura humana y económica eran los donativos a la monarquía aprobados en el parlamento sardo para hacer frente a los múltiples problemas económicos que tenía la Corona fruto de las revueltas surgidas en diferentes puntos de la amplia geografía de España. Para que la aprobación del donativo en los parlamentos fuese posible, entre los siglos xv y xvi se asiste a un restríñimiento del poder pactista de las clases en Cerdeña, lo cual no pasa desapercibido en el seno de las clases sardas (Anatra, 1997: 40):

(...) la Corona punta a un più stretto controllo sulle giustizie delegate, riattivando il processo di razionalizzazione delle strutture burocratiche avviato, nell'area unionista, da Ferdinando il Cattolico, e interrottosi con Carlo V.

Por una parte las fuerzas locales quieren a cambio el control sobre la defensa de la isla: bien sea sobre las estructuras inmóviles como las torres vigía, como sobre las móviles, galeras. Por otra, también exigirán la exclusividad en los oficios burocráticos, reservados siempre a los españoles. En este contexto aparecen figuras de nobles arbitristas que reivindican los intereses sardos. El parlamento de 1654-1656 –también llamado el de Lemos por ser este el virrey– ya se convoca con un espíritu revolucionario y que condiciona la dación del donativo (Anatra, 1997: 30).

6.2. Parlamento Camarasa

En su virreinato, el virrey Lemos había logrado poner orden en el parlamento gracias a Villasor que puso «sus votos a libre disposición» a favor de la causa regia (Anatra, 1997: 33). Lo que diferencia al

parlamento Camarasa de 1666-1668 es que esta vez la facción de la liga fiel a la Corona se presenta minoritaria. El rol importante en la modificación del peso de los dos bandos lo tiene la pequeña nobleza; tanto es así que el virrey, con el apoyo de la reina regente Mariana de Austria, trata de reducir el número de caballeros asistentes al parlamento y prohíbe la asistencia a los «discendientes por línea femenina» (Revilla, 2014a: 4). El parlamento se impregna de un carácter reivindicativo con la facción llamada *revisionista* encabezada por Agustín de Castelví, marqués de Laconi. El bando Castelví pretende invertir el papel que jugaba la nobleza y clases privilegiadas sardas con corte española: el donativo como condición, no como obligación (Anatra, 1997: 68).

Tras un año negociando en el parlamento, el marqués de Laconi viaja a Madrid para presentar personalmente una serie de reformas. Por su parte, el virrey Camarasa envía a Lupercio Antonio de Molina. A principios de 1668, don Agustín vuelve a Cerdeña sin haber conseguido su propósito, pero con la firme disposición de no ceder a las exigencias del virrey. Llegados a este punto, cabe tener en cuenta que la *revisión* que se pretende no estriba en los equilibrios sociales, como pasa en Nápoles, sino en las instituciones, como ocurriría en Cataluña (Anatra, 1997: 68-69). La pérdida de espacio para maniobrar por una y por la otra parte provoca, por primera vez, la clausura inoportuna y acelerada del parlamento.¹ La facción de Laconi se queda sin la mejor baza que tenía para negociar la obtención de sus solicitudes.

A partir de este momento, los acontecimientos se precipitan y se inicia una serie de delitos que ponen el broche final a los conflictos. El 20 de junio de 1668, el marqués de Laconi fue asesinado con uno de sus criados cuando paseaba por la noche (Maura, 1990: 103).

La facción del marqués de Laconi lo presenta como un crimen político, pues, con el asesinato del cabeza de la oposición, todo el partido queda desarticulado. Lejos de rendirse, los revisionistas utilizarán el asesinato del marqués como propaganda política: una herramienta de manipulación para la masa que, desconcertada, culpó de la suerte del «mártir» al propio virrey Camarasa (Revilla, 2014b: 579-580). Por otra parte, la exacerbada propaganda que se hizo del marqués de Laconi desvela a todos los acólitos de la facción: el marqués de Cea, el conde de Montalvo, los marqueses de Albis y de Monteleón, el conde de Villamar y su hermano don Silvestre de Aymerich (Manconi, 2010: 486). Cabe destacar la figura de Pedro Vico, el arzobispo de Cagliari, quien actúa, aparentemente, a favor de los dos bandos. Manconi lo acusa de ser «el mentor oculto de la camarilla nobiliaria contra el virrey» (2010: 487). Revilla también se

¹ ACA: leg. 1361, núm. 068, p. 1-4. Debido a las respuestas que obtiene el marqués por parte del Consejo de Aragón, este se ve obligado a clausurar el parlamento por el poco margen de maniobra al que se ve expuesto.

plantea la actuación de este personaje que supo jugar sus cartas tan bien que nunca se pudo comprobar a favor de quién realmente había obrado (2014a: 1-16).

Laconi es presentado como el «padre de la patria» y en torno a él se construye un verdadero símbolo nacional. Manconi inculpa directamente al arzobispo acerca de la delineación del imaginario colectivo alrededor de la figura de Agustín de Castelví (2010: 488). Visto el clima prerrevolucionario que hay en la isla, el virrey empieza a temer por su vida. El 21 de julio de 1668, tan solo un mes más después del asesinato de Laconi, cuando el marqués virrey volvía a casa con su familia, atentaron contra él a carabinazos hiriéndole de muerte:

(...) dicho marqués de Camarasa siendo virrey capitán general de este reyno al qual subiendo y retornando del convento de Nuestra Señora del Carmen y de la fiesta que se celebraba en su octabario, mataron alebosamente de carabinazos el sábado 21 del mes de julio de dicho año de 1668 dentro de su coche y en el estrivo que tenía con su mujer e hijos disparándole a las siete y media de la tarde des de una ventana y reja de madera que esta en la calle que llaman de Cavalleros de la Casa de Antonio Brondo que tiene por la cavalleris de esta calle por donde entraron los facinerosos transgresores con mucha comitiva de gente armada de armas probitorias.²

6.3. Sentencia contra Francisca de Zatrillas, marquesa de Sietefuentes³

Tanto en la corte virreinal como en Madrid, durante días cundió el miedo a una sedición protagonizada por los nobles sardos.⁴ Mariana de Austria nombró como nuevo virrey al duque de San Germán, Francesco Tutavilla, un militar con amplia experiencia en el frente extremeño en la guerra contra Portugal que había demostrado su fidelidad a la Corona por medio de un dilatado expediente de servicios a la monarquía, además de su experiencia como virrey de Navarra (Revilla, 2014a: 9-16). A él fueron encomendadas instrucciones muy precisas: encontrar a los culpables. Así se abre un nuevo proceso criminal por la muerte de los dos marqueses que acaba con la sentencia contra la esposa del marqués de Laconi, doña Francisca de Zatrillas, marquesa de Sietefuentes.

Los informes del proceso dicen así:

Tubieron muchas Juntas en casa de doña Francisca Zatrillas y Castelví ella con Silvestre Almeric, con don Jaime Artal de Castelví

² BNE, Mss/18055. p. 679-680. Sentencia sobre la muerte violenta de D. Agustín de Castelví, marqués de Laconi.

³ Para profundizar en la cuestión, consultar TORRES LLOP, Carla (2016): *Doña Francisca de Zatrillas. Por bárbara instigación de una mujer licenciada*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

⁴ Véase ACA: leg. 1049, p. p. 878-879.

marqués que fue de Cea, don Antonio Brondo, don Francisco Cao, don Francisco Portugués, don Gavino Grixoni y otros para matar al dicho ilustre marqués de Camarasa virrey, y para ejecución de tan malvada determinación [...] se fulminó proceso produciendo muchos testigos falsos por fuerza para que constase que la muerte del marqués de Laconi fue hecha de la orden de la ilustre marquesa de Camarasa con ciencia del ilustre marqués de Camarasa su marido.⁵



UNIVERSITAT
JAUME I

Señala los nombres de los culpables, pero se cuida de no señalar al propio Agustín de Castelví como también instigador del asesinato del virrey. Los nobles arriba nombrados se refugiaron al norte de la isla, en los territorios de Logudoro y Monteacuto, donde el marqués de Cea y sus acólitos gozaban de fuertes lazos feudales y contaban con el apoyo y la protección de sus vasallos. Para derrotar al marqués de Cea y al resto de sus aliados, el virrey Tutavilla confió en los bandoleros de Gallura. Finalmente, tras una puntual fuga a Francia, los nobles son apresados en las costas del norte cuando regresaban de nuevo a Cerdeña. A todos se les aplicó la pena de muerte por un delito contra lesa majestad (Manconi, 2010: 496). Con este episodio se demuestra que tanto las relaciones feudales como el apoyo en bandoleros por parte de la nobleza local no eran tan solo un acto recurrente en el Reino de Valencia (Catalá, 1996: 155-172). A todos ellos se les sometió a una represión despiadada de forma individual, no socialmente; es decir, el castigo se aplicó solo contra las personas que participaron en el magnicidio, no contra la nobleza o el pueblo sardo como tal. «Así mismo ordenó el virrey duque de San Germán demoler sus casa, pasar arado y sembrar sal por el solar y conservar las ruinas» (Revilla 2015: 17). Los partidarios de Laconi, por su parte, responsabilizaban de esta crisis al contrato entre los estamentos y la Corona en la clausura del parlamento de Lemos (Anatra, 1997: 57).

6.4. Conclusiones

Lo ocurrido en el proceso parlamentario Camarasa es la consecuencia de años de tratar de camuflar tensiones entre la feudalidad sarda y la Corona española. Deben analizarse los factores que impidieron el éxito de la conjura. Ante todo, cabe señalar el origen «mestizo» de las clases nobiliarias sardas cuyas raíces se encontraban en los reinos peninsulares de Aragón y, sobre todo, de Cataluña y de Valencia. Estos lazos familiares potenciaron en mayor medida el sentimiento familiar que el nacional entre las casas de Cerdeña. Por otra parte, se encuentra el factor de la gente: la conjura es al cien por cien nobiliaria, los intereses, las demandas al parlamento, etcétera, son enunciadas y dirigidas por y para la clase

⁵ BNE: Mss/11017 p. p. 193-194. Sentencia contra doña Francisca Zatrillas, marquesa de Laconi.

noble. En este acto elitista, marginan al resto de las clases sociales con lo que se vuelve casi imposible que triunfe un golpe nacionalista. Por último, pero no por ello menos importante, subyace la paradójica situación de la nobleza: saben que no pueden sostenerse sin el apoyo de la monarquía hispánica. Esta es la que les concede las mercedes y las gracias, que –si bien modestas– son vitales para la economía de las familias nobles en Cerdeña.

La crisis Camarasa no es más que un episodio tardío de la crisis que estaba atravesando el «sistema de poder» español, en el curso del cual la clase dirigente sarda no aparece en ningún punto como la que asume el arbitrio de su libertad, que solo se demuestra en momentos puntuales y violentos. Tanto es así que para restablecer el orden solo hizo falta recorrer a las milicias isleñas. Si se puede concluir algo de esta crisis es que cuando la baronía actúa más por la mecánica de los acontecimientos que por elección consciente pone en peligro la lealtad tradicional para con la monarquía, pierde uno de sus puntos de apoyo y «si ritrova nella classica situazione del giganti dai piedi di argilla» (Anatra, 1997: 35-36).

No obstante, la resonancia real que tuvo el evento fue más allá de la represión de algunos de los nobles más distinguidos del reino. Llegados a este punto, se analiza cuál fue –al margen de las medidas que se tomaron inmediatamente después del magnicidio contra los responsables– el motivo por el cual el episodio investigado tiene tanto peso en la historia de Cerdeña y en la de España. Con la persecución y ejecución de los nobles acusados de haber participado en la conjura y el asesinato del marqués, quien no se exilia, muchos de los puestos en la administración de Cerdeña quedan libres. Hay que tener en cuenta que los conjurados pertenecían a la más alta alcurnia del reino insular que eran ellos los que habían gozado del beneplácito real durante años de forma que habían obtenido para sí los mejores puestos en las instituciones de la monarquía hispánica. Con esto, muchos nobles y burgueses tendrán la oportunidad de promocionarse hacia puestos de mayor responsabilidad. Llegados a este punto, ha de reconocerse el papel social y político que juega la nobleza emergente a partir de este momento. Por supuesto, estos «nuevos nobles» se declararán fieles a la Corona. Esta lealtad se verá revalidada durante la guerra de sucesión con una obvia militancia austracista.

Por su parte, la antigua nobleza tendrá –como ya se había citado– la oportunidad de reafirmarse en su lealtad a la Corona aportando tercios y apoyo militar durante la revuelta de Mesina. Algunos, como los marqueses de Villasor, reclamaron reconocimiento por haberse mantenido fieles al monarca a pesar de la coyuntura. Cuando muere el rey Carlos II y estalla la guerra de sucesión, los nuevos nobles que habían obtenido su puesto a raíz de la crisis Camarasa representarán la facción austracista, mientras que

los nobles sardos exiliados o procesados por la justicia de la corte apoyarán la causa borbónica.

Pasado este acontecimiento, en 1678 y hasta fin de siglo, se reactiva la praxis parlamentaria con el normal suministro del donativo, si bien no se abandonan las peticiones que habían caracterizado el periodo precedente (Anatra, 1997: 57-59). Hasta aquí la tentativa, aparentemente ingenua, de acuerdo con su hábito político, por parte de la baronía partidaria de restaurar lealtad con el monarca y su corte a los que se tiene sólidamente avenida la facción de los Villasor. Los hombres que, diez años más tarde, tuvieron ocasión de resarcirse con la revuelta de Mesina y la «provisión del tercio de Sardos que llevó a Sicilia» (Anatra, 1997: 36).



VII. Fuentes documentales

Fuentes manuscritas

Biblioteca Nacional de España:

Mss/11017, p. 193-196 Mss/18176, p. 194-207, 207-214 Mss/ 18055, p. 678-686

Archivo de la Corona de Aragón:

Consejo de Aragón: legajo, 0584, no 036. p. 1-20 Consejo de Aragón: legajo, 1362, no 001. p. 5-234 Consejo de Aragón: legajo, 1361, no 068. p. 1-4 Consejo de Aragón: legajo, 1049. p. 878-879

Fuentes impresas

Salazar y Castro, Luis, 1694. *Historia genealógica de la Casa de Lara. Justificada con instrumentos y escritores de inviolable fe*. Tomo I. Madrid.

Bibliografía

Alcalá-Zamora, José (ed.). 2001. «Lenguajes y oídos en *La vida es sueño*». En *Calderón de la Barca y la España del Barroco*, coordinado por José Alcalá-Zamora y Ernest Belenguer Cebrià, vol. 2, 863-869. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Anatra, Bruno. 1997. *Instituzioni e società in Sardegna e nella Corona d'Aragona (sec. XIV - XVII). El arbitrio de su libertad*. Cagliari: AM&D Edizioni.



- Arce, Joaquín. 1960. *España en Cerdeña. Aportación cultural y testimonios de su influjo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto Jerónimo Zurita.
- Casey, James. 1983. *El Reino de Valencia en el siglo xvii*. Madrid: Siglo XXI.
- Catalá Sanz, Jorge Antonio. 1996. «Consideraciones sobre el desenlace del proceso de pacificación de la nobleza valenciana». *Studia Historica, Historia Moderna* 14: 155-172.
- Corona Marzol, Carmen. 2007. «Las Instituciones políticas en la Corona de Aragón desde sus orígenes al reinado de Carlos II». En *Historia de la Corona d'Aragó*, editado por Ernest Belenguer, 73-94. Barcelona: Edicions 62.
- . 2003. «Pretendido neoforalismo de la Corona de Aragón. De los reinos de Aragón, Valencia y el principado de Cataluña». En *Calderón de la Barca y la España del Barroco*, coordinado por José Alcalá-Zamora y Ernest Belenguer Cebrià, vol. 1, 1027-1059. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Fernández Nadal, Carmen María. 2009. «Felipe de Egmont, virrey de Cerdeña (1680-1682): el final del camino». *Millars: Espai i Història* 32: 143-162.
- . 2015. «El poder de una red femenina. Familias, vida y muerte de Luisa Velasco (siglo xvii)». *Millars: Espai i Història* 38: 57-91.
- Firpo, Luigi. 1979. «Spagna». En *Relazioni di ambasciatori veneti al Senato*. Vol. X. Turín: Bottega d'Erasmus.
- . 1965-1984. *Relazioni di ambasciatori veneti al Senato, tratte dalle migliori edizioni disponibili e ordinate cronologicamente*. Turín: Bottega d'Erasmus.
- Galasso, Giuseppe. 2003. «L'Italia spagnola alla metà del secolo xvii». En *Calderón de la Barca y la España del Barroco*, coordinado por José Alcalá-Zamora y Ernest Belenguer Cebrià, vol. 1, 873-887. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Guía Marín, Luis. 2012. *Sardenya, una història pròxima*. Catarroja: Afers.
- Lio, Salvatore (2008): «La inquisició espanyola a Sardenya. Un tribunal gairebé oblidat». En *El regne de Sardenya a l'època moderna. Afers: fulls de recerca i pensament*, editado por Francesco Manconi, 59 (23): 91-106.
- López Cordón, María Victoria. 2009. «Mujeres en la vida de Carlos II. La reina que nunca fue niña y el príncipe encantado». En *Carlos II. El rey y su entorno cortesano*, editado por Luis A. Ribot. Madrid: Centro de Estudios Europa Hispánica.
- Lynn, John A. 2013. *The Wars of Louis XIV 1667-1714*. Hoboken: Taylor and Francis.

- Mafrici, Mirella. 1995. *Mezzogiorno e pirateria nell'età moderna (secoli XVI-XVIII)*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane.
- Manconi, Francesco. 1999. «La peste en Cerdeña a mediados del siglo XVII. Cuestiones demográficas y sociales». *Obradoiro de Historia Moderna* 8: 121-134
- . 2010. *Cerdeña. Un reino de la Corona de Aragón bajo los Austria*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- . 2007. «El regne de Sardenya: de Ferran el Catòlic al Decret de Nova Planta». En *Història de la Corona d'Aragó. L'època moderna (1479-1715) Ferran II i els Àustria*, editado por Ernest Belguier, vol. II, 397-447. Barcelona: Edicions 62.
- . 2008. «El regne de Sardenya a l'època moderna. L'empremta catalana». En *El regne de Sardenya a l'època moderna. Afers: fulls de recerca i pensament*, editado por Francesco Manconi, 59 (23): 9-19.
- . 2008. «El regne de Sardenya a l'època moderna». En *El regne de Sardenya a l'època moderna. Afers: fulls de recerca i pensament*, editado por Francesco Manconi, 59 (23): 107- 122
- Mateu Ibars, Josefina. 1964. «Virreyes durante el reinado de Carlos II». En *Virreyes de Cerdeña: fuentes para su estudio*, editado por Josefina Mateu Ibars, cap. X. Milán: CEDAM.
- Maura, Gabriel. 1990. *Vida y reinado de Carlos II*. Madrid: Aguilar.
- Molas, Pere. 2010. «Virreyes italianos en la Corona de Aragón». En *Centros de poder italianos en la monarquía hispánica (siglos xv-xviii)*, editado por José Martínez Millás, vol. I, 37-43. Madrid: Marcial Pons.
- Novo, José R. 2009. «La Casa real durante la regencia de una reina: Mariana de Austria». En *Las relaciones discretas entre las monarquías Hispana y Portuguesa: las casas de las reinas (s. xv-xix)*, editado por José Martínez, vol. I, 483-548. Madrid: Polifemo.
- Parker, Geoffrey (coord.). 2006. *La crisis de la monarquía de Felipe IV*. Barcelona: Publicaciones del Instituto Universitario de Historia Simancas, Universidad de Valladolid. Libros de Historia.
- Revilla Canora, Javier. 2015. «Tan gran maldad no ha de hallar clemencia ni en mí piedad. El asesinato del Marqués de Camarasa, Virrey de Cerdeña, 1668». *Revista Escuela de Historia* 12 (1), http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412013000100005.
- . 2014a. *Jaque al virrey: Pedro Vico y los Sucesos de Zerdeña durante la regencia de Mariana de Austria*. Monográfico 1, año 6. Acceso de junio de 2015. Librosdelacorte.com.

- . 2014b. *El asesinato del virrey marqués de Camarasa y el pregón general del duque de San German (1668-1669)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ribot, Luis A. 2003. *La presencia de a Monarquía de los Austria en Italia a finales del siglo XVII*. En *Calderón de la Barca y la España del Barroco*, coordinado por José Alcalá-Zamora y Ernest Belenguer Cebrià, vol. 1, 975-995.
- . 2006. *El arte de gobernar: estudios sobre la España de los Austria*. Madrid: Alianza.
- . 2009. *Carlos II y su entorno cortesano*. Madrid: Centro de Estudios Europa Hispánica.
- Rivero, Manuel. 2011. *La edad de oro de los virreyes: el virreinato de la monarquía hispánica durante los siglos XVI y XVII*. Madrid: Akal.
- Storrs, Christopher. 2006. *The Resilience of the Spanish Monarchy 1665-1700*. Nueva York: Oxford University Press.
- Torres, Xavier. 2008. «El bandolerisme a Sardenya. Una visió comparativa». En *El regne de Sardenya a l'època moderna. Afers: fulls de recerca i pensament*, editado por Francesco Manconi, 59 (23): 107-122.



Recursos web

Fundación Medinaceli: fundacionmedinaceli.org [septiembre, 2015]



Doña Francisca de Zatrillas

Por bárbara instigación de una mujer licenciada*

Carla Torres Llop
al227893@uji.es

** por bárbara instigación de una mujer licenciosa, aunque de ilustre nacimiento, y estado, que atribuyó a la autoridad del marqués los crímenes de su malicia. Suceso que puso aquel reino en eminente peligro y causó grandes tribulaciones a mucha de su principal nobleza. (Salazar, 1694: 558-559).*



I. Resumen

Francisca de Zatrillas, marquesa de Sietefuentes, ha pasado a la historia como la responsable de los asesinatos de los marqueses de Laconi, su marido, y el de Camarasa, el entonces virrey de Cerdeña. Los acontecimientos tienen lugar en el verano de 1668, coincidiendo con la regencia de la reina Mariana de Austria. Desde la Corte se viven momentos de tensión: a la difícil situación de la monarquía española de los Austrias se le añaden las exigencias de ciertas facciones de la nobleza local sarda, que no está dispuesta a seguir soportando la sangradura humana y económica a la que la está sometiendo la Corona. El objetivo del presente estudio es aportar una visión objetiva y crítica sobre el incidente y sobre su protagonista.

Palabras clave: Francisca de Zatrillas, marquesa de Sietefuentes, Cerdeña, marqués de Camarasa, marqués de Laconi, virreinos italianos, revueltas nobiliarias, monarquía hispánica, Mariana de Austria, Carlos II.

II. Introducción

La marquesa de Sietefuentes nació en Cagliari en 1642. Por aquel entonces reinaba en España Felipe IV. Coincidió en una época de fractura e incertidumbre en las relaciones entre los reinos y la monarquía. El rey, en sus más de cuarenta años en el trono, tuvo que lidiar con múltiples revueltas y crisis que desestabilizarían la fuerte monarquía hispánica de tiempos atrás. Si bien las revueltas no eran algo nuevo para la monarquía, Felipe IV y lo acontecido durante su reinado dispusieron unas circunstancias cuyas consecuencias marcarían el reinado de su hijo, el último rey Habsburgo de España (Ribot, 2006: 128).

La preponderancia de España en la península itálica quedó consolidada en tiempos de Felipe II (Ribot 2003: 979; Manconi, 2010: 199). La corte siempre había evitado los conflictos sociales graves acercándose a la nobleza y a las clases dirigentes de Nápoles, Palermo, Cagliari y Milán a cambio de que ellos velaran por la paz de los territorios españoles (Galasso, 2003: 885). Cerdeña se presenta como un caso singular, puesto que en aquel entonces formaba parte de la Corona de Aragón, no era considerado un territorio español de ultramar. De hecho, en el momento en que se establecen los consejos, Cerdeña se incluye en el de Italia sino que permanece bajo el paraguas de la Corona aragonesa.

El presente artículo es una adaptación del Trabajo de Fin de Máster que lleva el mismo título (2016), y supone la profundización

en las cuestiones planteadas en el Trabajo de Fin de Grado: *El papel de la nobleza sarda en el asesinato del marqués de Camarasa* (2015).¹



UNIVERSITAT
JAUME I

III. Objetivos

Este artículo desarrolla lo introducido en el artículo *El papel de la nobleza sarda en el asesinato del marqués de Camarasa*.² Si aquel está centrado en los asesinatos del virrey y de la cabeza nobiliaria más destacable del reino, D. Agustín de Castellví, este artículo analiza en más profundidad el proceso de sentencia contra Francisca de Zatrillas, marquesa de Sietefuentes y marquesa consorte de Laconi. Doña Francisca fue considerada la perpetuadora de ambos crímenes con ayuda de su amante. Así pues, se intenta esclarecer si fue ella realmente responsable. Cabe citar otro trabajo de la misma autora en el que se analiza el suceso desde una perspectiva de género.³

IV. Material y método

En 1942 se publicó la obra de Scano *Donna Francesca de Zatrillas*. El historiador italiano fue el primero en fijarse en esta figura histórica de tanta relevancia para la historia de Cerdeña y de la Corona de Aragón. Sus interpretaciones a menudo presentan análisis algo subjetivos. En aras de aportar una visión más objetiva y contrastada sobre el tema, además de consultar las obras publicadas hasta la fecha, se ha hecho una primera aproximación a las fuentes documentales que se conservan en el Archivo de la Corona de Aragón, el Archivo di Stato di Cagliari y en la Biblioteca Nacional; así como la obra recopilatorio de Marina Romero Frías (2003) *Raccolta di documenti editi ed inediti per la storia della Sardegna*.

V. Resultados

De la investigación se extraen las conclusiones siguientes:

- El proceso parlamentario entre los años 1665 y 1668 en Cerdeña fue llevado a cabo por el vicescanciller de Aragón,

¹Torres Llop, Carla. 2015. *El papel de la nobleza sarda en el asesinato del marqués de Camarasa*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.

²íbidem

³ [en vías de publicación] Torres Llop, Carla (2015): «La marquesa de Sietefuentes. Víctima y culpable de la Conjura Camarasa». En *Asparkia*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.

- don Cristóbal Crespí de Valldaura, dada la pasividad y poca determinación del virrey marqués de Camarasa.
- El que tradicionalmente algunos historiadores han considerado el partido frondista de Cerdeña y un símbolo casi nacionalista del reino no es sino una camarilla familiar que se mueve por intereses personalistas.
 - La Conjura Camarasa es un conflicto de intereses nobiliarios. La tan repetida escena en la historia moderna de poder regio frente a estamentos.
 - El asesinato del marqués de Laconi y del marqués de Camarasa es un crimen político, por los puestos que ambos ostentaban en el entramado político de la isla, y a la vez no lo es, dado que no se trata de un movimiento nacionalista sino de intereses cruzados entre ambos marqueses.
 - La sentencia se dicta contra la mujer del marqués rebelde. Doña Francisca de Zatrillas es responsabilizada de ambas muertes. Las pruebas que se aportan en el proceso las pruebas están sujetas a prejuicios de género e interpretaciones dudosas, dada su condición de mujer. Paradójicamente es la única de la camarilla que sobrevive.



VI. Doña Francisca de Zatrillas y la Conjura Camarasa. Por Bárbara instigación de una mujer licenciada

.....

6.1. El partido Castellví y el parlamento Camarasa

En 1653, llega el virrey Lemos a Cerdeña. La situación económica de la monarquía es tan desesperada que, en medio de la coyuntura epidémica que vive Cerdeña, se le pide que convoque un parlamento para: 1) obtener un servicio de 700.000 escudos y 2) para que paguen las cuantías votadas en los anteriores parlamentos de 1631 y 1642. Es evidente que ambas economías están en sus mínimos. Por su parte, los nobles tampoco se muestran muy entusiastas con la idea de acudir a la capital (donde se celebra el parlamento): a la falta de ganas de atravesar una isla infecta por epidemias se une lo caro del viaje, lo poco prometedor de la situación en cuanto a recibir mercedes y honores se refiere y, por supuesto, el fastidio que supone permanecer en cuarentena una vez llegados a Cagliari, antes de entrar en la ciudad (Manconi, 2010: 466).

En aquel momento había dos familias notables en Cerdeña: los Alagón, una de las casas más antiguas de Cerdeña, de origen aragonés y emparentados con los feudatarios de la Cerdeña de las judicaturas –los Arborea– y con familias de la península Ibérica muy próximas a la corte; y los Castellví, de origen valenciano, que llegaron

a Cerdeña más tarde, y si bien no estaban muy bien relacionados con la corte madrileña y los nobles peninsulares, controlaban los dispositivos de poder en la isla. La casa Castellví estaba muy ramificada y entrelazada por medio de matrimonios con otras familias importantes de Cerdeña o Sicilia como los Lanza, los Aymerich, los Zatrillas o los Alagón (Floris, 1996: 561-569).

Entorno a la casa Castellví se crea una facción noble antagonista al poder virreinal encabezado por el marqués de Cea y el marqués de Laconi, con el apoyo del estamento eclesiástico del arzobispo Pedro Vico. De hecho, a tenor del origen común de los participantes en la camarilla, se podría hablar de un partido familiar. Así, no defenderían ninguna posición política frente a un poder impuesto, sino que el asunto se reduciría a representar los intereses de una casa (la Castellví) frente a las reformas políticas que quería implantar el rey, y luego la reina de España.

Las instrucciones dadas a don Manuel de los Cobos se reducían a conseguir el donativo; sin rodeos. El rey, y luego la reina,⁴ insistió en que no se produjera ninguna novedad en el proceso parlamentario, que las negociaciones fueran rápidas y concisas con el único objetivo de obtener un servicio que fuera al menos igual a las anteriores convocatorias (700.000 escudos). Para que todo marchase bien, sugería al marqués que se cuidase de eliminar a cuantos más oponentes mejor, y prohibió la asistencia a los «discendientes por linia feminina»⁵ y, sobre todo, «a los naturales inquietos, y que por malicia o por dolo puedan turbar con sus votos la quietud publica, y embaraçar mi servicio».⁶ Además, señalaba, fuese conveniente poner límites a los disentimientos o *greuges*. Ante tales circunstancias, la corte no podía permitirse hacer ni siquiera amago de su débil situación y mucho menos descubrirse en su necesidad por el donativo sardo; se sabía que, si esto ocurría, supondría el cambio de tornas a favor del partido del marqués de Laconi. El 8 de enero de 1665 se abre el parlamento.

El parlamento se impregna de un carácter reivindicativo con la facción llamada revisionista, en la que se invierte el papel que jugaban la nobleza y las clases privilegiadas sardas con la corte española.⁷ Hasta entonces, los nobles sardos se sentían en el deber de proveer tropas y provisiones a la monarquía y conseguían mercedes a cambio de estos servicios. La continuidad de esta estructura aristocrática y feudal estaba desfasada, pues venía articulada en la centralidad que se conservaba de aquel mundo, el feudal, pero en uno «nuevo» política y socialmente muy cambiado

⁴ Felipe IV muere en septiembre de 1665 y, al ser su heredero todavía un niño, la reina Mariana de Austria ejercerá de reina regente hasta la mayoría de edad de Carlos II.

⁵ Biblioteca Nacional de España, mss/19700/4. *Instrucciones de Felipe IV al marqués de Camarasa, virrey de Cerdeña.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*



(Galasso, 2003: 885). Los estamentos sardos exigen que se reconozca la exclusividad de los cargos burocráticos para los naturales sardos como condición para otorgar el donativo. Ninguna de las partes parece ceder, las negociaciones cada vez se tensan más y se van arrastrando a lo largo de años, y se llegan a presentar don Agustín de Castellví y Lupericio Antonio de Molina como representantes de los bandos revisionista y lealista, respectivamente, para aclarar el asunto directamente con la reina en la corte madrileña. La Corona no puede ceder en ese momento a las exigencias de un reino como Cerdeña. A la vuelta al reino sardo, si bien la camarilla Castellví no ha conseguido su objetivo, se niega a ceder ante las pretensiones del virrey. Tanto es así que el marqués de Camarasa, viendo el clima prerrevolución que se estaba generando y temiendo por su propia vida, decide clausurar el parlamento sin haber obtenido el donativo. El bando Castellví se queda sin su mejor baza para negociar. A raíz de este momento, los sucesos se precipitan.

6.2. El sangriento desenlace

La noche del mismo día en que la reina recibía noticia de la clausura forzosa del parlamento, el 20 de junio de 1668, el marqués de Laconi era asesinado con uno de sus criados cuando paseaba. Así lo contaba la marquesa de Sietefuentes:

El miércoles 20 de junio a la medianoche para los 21, le mataron alevosamente de carabineros y puñaladas que le pegaron con tanta inmunidad como pudieran (...). Este homicidio, ha sido total destrucción de mi casa pues haciendo gastado tanta hacienda el marqués asolándose con la jornada para no faltar a representar a Vuestra Magestad el servicio de Cortes que se celebraban en este Reyno, cuando entendió asistir a la conclusión del parlamento, y merecer de la Real grandeza las honras que pedían sus asistencias, ha perdido la vida tan tirámicamente (...).⁸

La marquesa y toda la facción Castellví se movilizan y lo presentan como un crimen político. Con el descabezamiento de la oposición, todo el partido queda desarticulado –al menos eso esperan los homicidas. Entre los sospechosos del crimen se encuentran los marqueses de Camarasa, en especial la marquesa: Isabel de Portocarrero. Sobre todo se les acusaba por «las pocas o ningunas diligencias que se han hecho para inquirir a los agresores».⁹ Además, según relataba la recién viuda, tanto el marqués de Camarasa como el príncipe de Piombín habían protegido sus casas con guardias por temor a una sedición; por su parte, el amenazado

⁸ ACA, CdA, leg. 1132. *La marquesa de Laconi a la reina Mariana de Austria, 23 de julio 1668.*

⁹ ACA, CdA, leg. 1132. *La marquesa de Laconi a la reina Mariana de Austria, 23 de julio 1668.*

fiscal Lupercio de Molina y su sobrino don Gaspar Nuño habrían huido a hurtadillas por la noche, sin ser vistos, por un pasaje directo desde el palacio virreinal hacia el mar. Cabe decir que la casa desde donde se disparó a la popular personalidad fue la de Gaspar Nuño.

La marquesa se pone en contacto con la reina Mariana en correspondencia que ya se ha citado al principio de este apéndice y le suplica «que (..) de las causas de la mort aliecorosament perpetrada en el seu marit (...) que diga alguien quien ha sido». ¹⁰ Los rumores no tardan en dispersarse y pronto la marquesa de Sietefuentes se volvería a poner en contacto con la reina regente para comunicarle:

que li han dat notisies [a la marquesa de Sietefuentes] certes que la muller de Vicentio Gernicharo que era guardarropa del excmo. Marqués de Camarasa sap moltes coses en ordre a la mort perpetrada en persona del marques queridisim son marit lo marques de Laconi y de altres que son temps se declaranse podria tenir molta llum per posar en clar lo delicte. ¹¹

El virrey sabe que están al borde de la rebelión y prohíbe a la marquesa mantener a ningún criado, familiar o acólito de su ya difunto marido en su casa, a excepción de su primo, don Silvestre de Aymerich, que desde que murió el marqués de Laconi «comió y durmió siempre en casa de dicha marquesa». ¹²

Los Castellví utilizarán el asesinato del marqués de Laconi como propaganda política. El partido frondista pedía justicia frente a quien creen que es el responsable de la muerte de su portavoz. Después del entierro, se reunieron en casa de la marquesa doña Francisca Antonio Brondo, Francisco Cao, Francisco Portugués, Silvestre Aymerich y Baltasar Dexart «y estándonos todos juntos don Francisco Cao dijo sobre esto no puede quedar assí vamos a palacio y acabemos con todo porque ellos han hecho matar al marqués de Laconi». ¹³

El virrey teme por su vida y, de hecho, el 21 de julio de 1668, cuando el marqués volvía a su casa con su familia, atentaron contra él a carabinazos y lo hirieron de muerte. Uno de los criados declarantes describía el suceso de esta forma:

le mataron en día 21 del mes de Julio que era savado del año pasado 1668. También murió un criado que se llamaba Antonio Marcelo a sabado siguiente por las heridas (...) entre las tres y las cuatro de la tarde nos encerraron tanto a mi como a los otros criados de la casa de orden de la dicha marquesa [de Sietefuentes]

¹⁰ Íbidem.

¹¹ ASC, AAR, V5, *Cause criminale dei cavalieri*, p. 19

¹² ASC, AAR, V5, *Cause criminale dei cavalieri*, p. 11

¹³ ASC, AAR, V5, *Cause criminale dei cavalieri*, p. 1

que mando cerrar las puertas de la calle y dentro de la misma casa quedo encerrado también don Baltasar Dextart¹⁴

Por otra parte, en la resolución del caso se encontraron documentos que incriminaban directamente al marqués de Cea, quien, al parecer, le habría comunicado a su hermano don Jorge Castellví que «yo he hecho matar al marqués de Camarasa porque quiero que conozca el mundo quienes son los Castelvis».¹⁵



6.3. Sentencia contra la marquesa de Sietefuentes

Con el clima prerrevolucionario que había en la isla, la monarquía debía actuar rápido y sin errores. Mariana de Austria nombró nuevo virrey al duque de San Germán, Francesco Tutavilla. El nuevo virrey revocó las investigaciones que se habían llevado a cabo sobre los asesinatos de los marqueses e inició un nuevo procedimiento judicial. Mariana de Austria nombró nuevo virrey al duque de San Germán quien pone a Juan de Herrera a cargo de la investigación.

Francisca de Zatrillas, marquesa de Sietefuentes y esposa de don Agustín, fue señalada como responsable de los asesinatos de los marqueses Camarasa y Laconi, su marido. Si fue ella o no la culpable de las muertes no puede ser probado al cien por cien, si bien existen documentos que pueden esclarecer algunas cuestiones. Hija de Juan Bautista Zatrillas y Anna María de Castellví y Lanza, doña Francisca tuvo tres hermanos: Paolo, el mayor, que murió cuando era niño; José, y un tal Gerolamo, reconocido como hijo natural de su padre. En 1661 murió José y Francisca se convierte en la heredera de los feudos y títulos paternos, entre los que se encuentra el condado de Cuglieri y el marquesado de Sietefuentes. A los veintitrés años se casa con el hermano de su madre, su tío don Agustín de Castellví, un hombre ya entrado en edad, con una labrada reputación en el panorama político parlamentario de Cerdeña. La unión, celebrada el 29 de julio de 1665, suscitó rumores y habladurías debido a la diferencia de edad entre ambos contrayentes.¹⁶ Con don Agustín tiene una hija, llamada Mariana, reconocida en el testamento de este (Scano, 1942).

Doña Francisca, como parte de la camarilla Castellví recibía de continuo información y noticias de lo que sucedía en Cáller y en la península sobre los homicidios de los marqueses. Todo el partido del que había sido marqués de Laconi se había refugiado en sus feudos, pues, acometido del asesinato del marqués de Camarasa, habían ido a por el marqués de Cea, que se encontraba con Francisco Cao y

¹⁴ ASC, AAR, V5, *Cause criminale dei cavalieri*, p. 9-11

¹⁵ ACA, CdA, leg. 1134. *Documentos y cartas en la resolución de los homicidios de Cerdeña*.

¹⁶ AAS [Consulta: abril, 2016]

http://www.araldicasardegna.org/genealogie/dizionario_onomastico_familiare/zatrillas.pdf

Francisco Portugués en casa del marqués de Villaçidro: «diciendo muchas palabras inivrosas acclamando atacar fuego en la Casa donde nos encontrábam». ¹⁷ En un primer momento los antedichos se refugian en el convento de San Francisco, hasta que tienen oportunidad de huir a sus feudos. Doña Francisca deja la capital por Cuglieri, a donde escapa junto con D. Giovanni Francesco, hijo del primer matrimonio de su difunto esposo, D. Baltasar Dexart, tío del antedicho y también su tutor; la esposa de Baltasar, la condesa de Villamar, doña Anna Aymerich de Cervellón y su hijo, Silvestre Aymerich, y el padre Salaris de la Compañía de Jesús. ¹⁸ A penas transcurrido tiempo después del fatal accidente contra su marido y el marqués de Camarasa, la marquesa y don Silvestre se casan. El evento es lo que termina por convencer a los fiscales de que ella ha sido la culpable del asesinato de su anterior marido, el marqués de Laconi. Ella se defendió frente a la reina alegando lo siguiente:

Con que alvortando tanto los parciales que de día público fueron arcabuçar las casas del Marqués de Sea, del de Villasidro y otros que de miedo se fueron a recoger en el convento de San Francisco de Conventales donde al presente se hallan por ebitar el daño el peligro de los que van con esquadra en la Çiudad tanto del Príncipe de Pomblín como el de Villasor (...) Conque habiendo enemistad contraída en esta Casa con la de mi marido por los lanzes de años passados estoy con el mismo riesgo que tenía y (...) me hallo de data que a poderme hir a alguno de mis lugares me partiera luego atropellando el peligro ebidente del interperio pues estoy temblando que no me saqueen en la casa por instantes y nos pasen a cuchillo a cuantos estamos en ella. ¹⁹

En la misiva referida, se da cuenta de la situación de descontrol que se vive tras el asesinato del marqués de Laconi. En medio del caos, sin virrey y con el poder en manos de los Castellví, durante días cundió el miedo a una sedición protagonizada por los nobles sardos. ²⁰ «Nadie discutió en Madrid el carácter político de entre ambos crímenes, (...) se aguardó de día en día el aviso de haber estallado la rebelión sarda» (Maura, 1990: 103). Y si no triunfó, desde luego no fue por la falta de voluntad de los Castellví pues según declararon en las investigaciones judiciales:

El marques de Cea que le havia escrito a Monsieur de Venfourt sobre las cossas de aquel reyno (...) y tambien le escrivian de Caller

¹⁷ ACA, CdA, leg. 1210. *El marqués de Cea a la reina. Carta de 31 julio 1668.*

¹⁸ Aymerich, Silvia: «Storia dcronologica della familia Aymerich. Con rifeerimento a fatti in cui furono coivolti alcuni suoi rapresentanti». aymerich.altervista.org/ [Consulta Abril, 2016 (http://aymerich.altervista.org/aymerich2/STORIA_1.html)]

¹⁹ ACA, CdA, leg. 1210. *El marqués de Cea a la reina. Carta de 31 julio 1668.*

²⁰ Véase ACA, CdA, leg. 1049, p. 878-879.

que se decía havia ido un frances para hablar a dicho marqués de Cea.²¹

Esto acerca el conflicto de Cerdeña a las circunstancias que se presentaron unos años más tarde en Sicilia. No se tiene constancia de ninguna intervención militar francesa al estilo de la revuelta de Mesina en Cerdeña pero quizá fuera esta la pretensión; no debe olvidarse que «Francia ofrecía a los reinos del sur de Italia la oportunidad de levantarse contra el dominio español» (Ribot, 2002: 16). Con todo, parece que no se encuentran pruebas documentales que acusen a traición, por parte del partido Castellví, a la Corona, de hecho, como ya se ha transcrito en el párrafo anterior, deseaban la llegada del francés para «mostrándose finos los Castellvíes en el servicio de su Magestad por defender su Reyno conocçería el mundo la lealtad con la que siempre an obrado en quanto sea interesado el mayor agrado de su Magestad».²²

El partido Castellví seguía en su empeño por demostrar quién había sido el que había dado orden de matar a su portavoz. Habiéndose dispersado la camarilla entre diferentes puntos de Cerdeña y otros lugares (como en el caso de don Jorge, España), continuaron manteniendo una intensa correspondencia cifrada y secreta a través de la cual se iban dando noticias sobre los avances de las investigaciones conformando así una red de espionaje de ámbito familiar pero que trataba asuntos de gran importancia no solo para la casa Castellví, sino para Cerdeña y para la monarquía.

En un primer momento, muerto el marqués de Laconi, se había sospechado de la mujer del marqués de Camarasa, Isabel Portocarrero, y de sus criados. Pero poco a poco, las sospechas –o si no sospechas, recelos– viran hacia el vicescanciller Crespí de Valdaura, que, como señalaban: «Los que tenemos por enemigos son muchos y muy poderosos y el principal es el Viçcancziller y en las heridas que entrambos nos damos solícita cada uno por la suya arrojándolo de manera que sea la más íntima y de mayor eficacia».²³ En una de las cartas,²⁴ se llegan a contar numerosos acontecimientos en los que el vicescanciller de Aragón habría actuado en contra de los Castellví sin ningún reparo.

Por su parte, en las instrucciones secretas, la reina encomendó al nuevo virrey la tarea de resolver el caso de la muerte de los marqueses y castigar a los culpables. Con esto se daría paso un intenso interrogatorio de nobles y criados pertenecientes a todas las familias sardas y aragonesas que hubieran tenido algo que ver en proceso parlamentario de 1665. De Herrera llevó a cabo numerosos

²¹ ACA, CdA, leg. 1134. *Documentos y cartas en la resolución de los homicidios de Cerdeña.*

²² ACA, CdA, leg. 1134. *Documentos y cartas en la resolución de los homicidios de Cerdeña.*

²³ *Ibidem.*

²⁴ Consultar apéndice documental carta 1.



interrogatorios, que, debe decirse, presentan respuestas idénticas, lo cual hace sospechar que sean verídicos. Con estos se concluyó que el asesinato de Agustín de Castellví había sido obra de doña Francisca de Zatrillas, su joven esposa y marquesa de Laconi y Sietefuentes, y Silvestre de Aymerich, el amante de esta. Ambos fueron condenados a muerte (Manconi 2010: 494-496). Según el pregón citado, mientras estaba el marqués de Laconi en Madrid, don Silvestre y la marquesa se habrían hecho amantes. Esta razón les habría llevado a matar a su tío y marido para poder casarse. Y, además, a difundir el rumor de que había sido culpa de la marquesa Camarasa y del virrey, quienes, por los enfrentamientos en las cortes, lo habían hecho matar y que luego habrían hecho matar al marqués de Camarasa, precisamente por el mismo motivo que habrían difundido para inculpar al virrey y a su esposa: las desavenencias en el parlamento entre ambos marqueses.²⁵ Cabe señalar que en las investigaciones criminales, y aunque no figure en el pregón final, se menciona que la marquesa habría mandado matar a su marido porque se habría enterado de que este tenía una amante y la engañaba.²⁶

Su investigación criminal concluye con una lista de los mandantes y ejecutores del encargo de matar al virrey. Sobre estos primeros dice que se fueron don Jaime Artal, marqués de Cea, y doña Francisca, marquesa de Sietefuentes. Mientras que los rebeldes serían «don Antonio Brondo, marqués de Villaçidro; Silvestre Aymerich; Francisco Cao; Francisco Gafano; Antonio Gizón; Antioco de Terra; Antioco de Castellví; Antioco de Tori, y Pedro Locqui».²⁷ Según la versión que publicaba el nuevo virrey de Cerdeña, el asesinato había sido un crimen pasional, en el que los responsables habían aprovechado el clima de tensión que se vivía entre ambos marqueses.

Matías de Cervellón da aviso a sus acólitos y avisa a la marquesa de Sietefuentes; Silvestre Aymerich, su nuevo marido; el marqués de Cea; Francisco Cao, y Francisco Portugués. Los nuevos marqueses de Sietefuentes huyen, primero a Córcega y más tarde a Niza, donde son acogidos por los Saboya. Allí nace don Gabriel Antonio Carlos, hijo de la marquesa y de Aymerich. Viéndose a salvo, cayeron en la trampa del virrey, quien habría enviado a un infiltrado, de nombre Giacomo Alivesi,²⁸ que convenció a la camarilla de Francisca de que en la isla sarda reinaba el desgobierno y el pueblo clamaba una sublevación contra el poder español. Así, se embarcaron hacia Cerdeña don Jaime Artal de Castellví, don Francisco Cao, don Francisco Portugués y don Silvestre de Aymerich (Galiñanes y Romero, 2003: 194). Llegados a la isla, los esperaba una armada; todos murieron aquel día, el 27 de

²⁵ Íbidem.

²⁶ ACA, CdA, leg. 1132.

²⁷ ASC, AAR, V5 Atti di istruzione del processo per gli omicidi... p. 6

²⁸ Alivesi era un bandolero, persona de confianza del marqués de Cea, que, sobornado con no tomar contra él acciones jurídicas, decide traicionar a don Jaime.



mayo de 1671. Tras conocer la trágica suerte de su marido, doña Francisca se encerró en el convento de Santa María de Niza con su suegra, doña Anna de Aymerich,²⁹ allí murió entorno a 1673.³⁰ Con este episodio se demuestra que ni las relaciones feudales ni el apoyo en bandoleros por parte de la nobleza local eran tan solo un acto recurrente en el reino de Valencia (Catalá, 1996: 155-172).

6.4. Conclusiones

La marquesa de Sietefuentes cargó sobre sí todo el peso de la camarilla de la que su marido había sido portavoz. Sí es cierto que ella participó de algún modo, activo o pasivo, en las intrigas del partido, pero como es obvio no fue la única responsable. En los asesinatos del marqués de Camarasa y al marqués de Laconi se presentan unas circunstancias especiales que hacen que los procesos criminales por los homicidios se compliquen. En primera instancia, se podría hablar de los orígenes nobles, y muy poderosos, de los protagonistas.³¹ Este hecho pone en juego factores más enrevesados que la simple inocencia o culpabilidad de otros procesos; se deben tener en cuenta intereses clientelares y otros factores.

El suceso, bautizado con el nombre de crisis Camarasa o conjura Camarasa, supone la detonación de todos los problemas que se habrían vivido los años anteriores al parlamento: los conflictos con Lemos, las innumerables aportaciones de la nobleza sarda a la monarquía (aún en tiempo de carestía), la crisis de la moneda, etc. Y todo esto intensificado con la Unión de Armas de Olivares, una verdadera escabechina humana y económica para la feudalidad sarda, que se vio exprimida hasta sus últimas.

Esta situación de aprovechamiento de recursos es entendida por la nobleza local como una oportunidad para el ascenso social que tanto ansiaban, así como la perspectiva de verse en los cargos públicos de mayor importancia (social y económica). No obstante, la monarquía no lleva los mismos planes y esto provoca que, por primera vez en la historia de Cerdeña, se dé una suerte de revuelta contra el poder español.

Los más perjudicados serían los de la casa Castellví, que habrían contribuido en los servicios de la monarquía y que, mediante la política matrimonial que habían llevado a lo largo de los años, controlaban la mayor parte de los puestos de poder de la isla. Son ellos los que, desconformes con la negativa de la Corona de otorgarles la exclusividad de los cargos a los nobles sardos (a ellos),

²⁹ Aymerich, Silvia: «Storia cronologica della famiglia Aymerich. Con rifeerimento a fatti in cui furono coivolti alcuni suoi rapresentanti» aymerich.altervista.org [Consulta Abril, 2016] (http://aymerich.altervista.org/aymerich2/STORIA_1.html)

³⁰ *ibidem*.

³¹ El marqués de Cea vivía enfrente del virrey.

se presentan en el parlamento como el partido «frondista». Quieren reflejar que las peticiones las hacen por el bien de Cerdeña, pero nada más lejos de sus propias conveniencias; saben que si los puestos caen en manos de sardos, serán controlados por ellos, porque es la familia Castellví quien tiene más poder en Cerdeña. Con esto, y como referido en el capítulo dos, no se puede hablar de un partido político en contra del poder viceregio, y mucho menos de sentimientos autonomistas o protonacionalistas. El partido revisionista, o frondista, es el partido de los Castellví, que está dirigido desde la sombra por el marqués de Cea, tiene como portavoz a don Agustín, marqués de Laconi, y en el que don Jorge actúa de una especie de agente informativo y secretario que informa a todos los demás de lo que va sucediendo. En este partido no solo se ven envueltos los Castellví, sino todos aquellos con los que se relacionan. La camarilla es un partido político en cuanto a que sus conveniencias coinciden con reformas políticas, pero nada más.

El parlamento Camarasa habría sido la ansiada ocasión que esperaba el partido para, por fin, recoger los frutos de sus servicios, haciendo servir su extensa red de influencia y poder a lo largo y ancho de la geografía sarda. La situación pintaba, a todas vistas, inmejorable y la actitud del virrey ayudaba. La postura de don Manuel, pasiva durante la mayor parte del proceso, daba pie a la intensificación de las exigencias. La monarquía daba la sensación de estar en un momento de debilidad y vulnerabilidad, con lo que el partido ve este parlamento como su oportunidad para negociar con sus bases los términos del servicio a su Majestad.

Por su parte, se enfrentarán a los Villasor y al propio vicescanciller de Aragón, Cristobal Crespí de Valdaura. Ambos tienen una relación de inquina y odio personal hacia la familia de Castellví (otra vez más, no se trata de ideologías políticas). Todos ellos harán lo posible para obstaculizar el éxito de los Castellví. En última instancia se les uniría el fiscal Lupercio de Molina, quien llegaría a ser amenazado de muerte en su estancia en Cáller. La crisis Camarasa fracasa, quizá porque los nobles saben que actúan en contra de la mano que les da de comer: la monarquía.

Ha de entenderse el asesinato de los marqueses como causa y efecto de la coyuntura heredada del reino insular. Es decir, este hecho supone el culmen a la crisis que se llevaba arrastrando desde años atrás; al hilo con esta premisa debe señalarse que la decadencia y el estado de la ínsula, así como la crisis y la conjura que se origina después, viene determinada por la época de desequilibrio que atraviesa la monarquía hispánica. El asesinato del marqués de Laconi fue un crimen político y, a la vez, no-político: él era el portavoz de una camarilla cuyas pretensiones e intereses particulares coincidían con intereses políticos. Don Agustín fue mandado matar por alguien partidario de las conveniencias del virrey y en contra de la familia

Castellví: Isabel de Portocarrero, el fiscal Molina, la reina o, muy probablemente, el vicescanciller. Con todo, aunque no debe descartarse, se excluiría de esta lista al marqués de Camarasa, que si bien pudo haberlo mandado, la documentación no acaba de respaldar esta posibilidad. En cuanto al asesinato del marqués virrey, no cabe duda de que fue mandado por la camarilla Castellví. De hecho, es muy probable que la sentencia que se da contra el marqués de Cea y la marquesa de Sietefuentes estuviera en lo cierto, aunque no fueron ellos los únicos, por lo que no puede responsabilizarse a dos personas del sentimiento unánime de todo el partido, y mucho menos por un móvil tan mundano y superficial como el pasional.

La marquesa jugó mal sus cartas al casarse con don Silvestre; fue este el evento que tornó todas las miradas hacia ella culpándola de adulterio y se aprovechó para incriminarla en un crimen pasional que salvaría de la justicia a los más cercanos al rey de España. Fue la víctima de un complot (en el que si bien no cabe duda de que había participado), motivado por un conflicto de intereses, la clásica dicotomía entre estamentos y poder real. Paradójicamente, fue la única de los condenados que no murió, y pasó los días encerrada en un convento. La falta de documentación acerca de su persona en los archivos del condado de Cúller y el marquesado de Sietefuentes haría pensar que quizá, querría recuperar sus feudos más adelante y se los llevara consigo en su huida a Córcega y Niza.



VII. Fuentes documentales

Manuscrita

Archivo de la Corona de Aragón
Consejo de Aragón: legajo 0584
Consejo de Aragón: legajo, 1049
Consejo de Aragón, legajo 1099
Consejo de Aragón: legajo, 1132
Consejo de Aragón: legajo, 1134
Consejo de Aragón: legajo 1137
Consejo de Aragón: legajo 1140
Consejo de Aragón: legajo 1196
Consejo de Aragón: legajo 1198
Consejo de Aragón: legajo, 1210
Consejo de Aragón: legajo, 1361

Consejo de Aragón: legajo, 1362

Archivio di Stato di Cagliari

Antico Archivio Regio Feudi, Contea Cuglieri

Real Academia de la Historia

Colección Salazar y Castro

Archivo Histórico Nacional

Consejos Suprimidos, libro, 2572

Biblioteca Nacional de España

Mss/11017, p. 193-196

Mss/18176, p.194-207, 207-214 Mss/ 18055, p. 678-686

Bibliografía

Alcalá-Zamora, José, ed. 2001. «Lenguajes y oídos en *La vida es sueño*». En *Calderón de la Barca y la España del Barroco*, coordinado por José Alcalá-Zamora y Ernest Belenguer Cebrià, vol. 2, 863-869. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Anatra, Bruno. 1997. *Instituzioni e società in Sardegna e nella Corona d'Aragona (sec. XIV-XVII). El arbitrio de su libertad*. Cagliari: AM&D Edizioni.

Arce, Joaquín. 1960. *España en Cerdeña. Aportación cultural y testimonios de su influjo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto Jerónimo Zurita.

Bermejo, Eloy. 2016. *La catedral de Sassari y la arquitectura religiosa en Cerdeña entre los siglos XVI y XVIII*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Català Sanz, Jorge Antonio (1996): «Consideraciones sobre el desenlace del proceso de pacificación de la nobleza valenciana», *Studia Historica, Historia Moderna* 14: 155-172.

Casey, James. 1983. *El Reino de Valencia en el siglo XVII*. Madrid: Siglo XXI.



UNIVERSITAT
JAUME I



- Corona Marzol, Carmen. 2007. «Las Instituciones políticas en la Corona de Aragón desde sus orígenes al reinado de Carlos II». En *Historia de la Corona d'Aragó*, editado por Ernest Belenguer, 73-94. Barcelona: Edicions 62.
- . 2003. «Pretendido neoforalismo de la Corona de Aragón. De los reinos de Aragón, Valencia y el principado de Cataluña». En *Calderón de la Barca y la España del Barroco*, coordinado por José Alcalá-Zamora y Ernest Belenguer Cebrià, vol. 1, 1027-1059. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Fernández Nadal, Carmen María. 2009. «Felipe de Egmont, virrey de Cerdeña (1680-1682): el final del camino». *Millars: Espai i Història* 32: 143-162.
- . 2015. «El poder de una red femenina. Familias, vida y muerte de Luisa Velasco (siglo xvii)». *Millars: Espai i Història* 38: 57-91.
- Firpo, Luigi. 1979. «Spagna». En *Relazioni di ambasciatori veneti al Senato*. Vol. X. Turín: Bottega d'Erasmus.
- . 1965-1984. *Relazioni di ambasciatori veneti al Senato, tratte dalle migliori edizioni disponibili e ordinate cronologicamente*. Turín: Bottega d'Erasmus.
- Floris, Francesco (1996): *Feudi e feudatari in Sardegna*. Cagliari: De la Torre.
- Galasso, Giuseppe. 2003. «L'Italia spagnola alla metà del secolo xvii». En *Calderón de la Barca y la España del Barroco*, coordinado por José Alcalá-Zamora y Ernest Belenguer Cebrià, vol. 1, 873-887. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Galiánes, Marta, y Marina Romero. 2008. «Relación de los suzessos de Zerdeña desde el principio de las cortes que zelebró el marqués de Camarasa hasta su muerte....». En *España y el mundo mediterráneo a través de las Relaciones de Sucesos: Actas del IV Coloquio Internacional sobre Relaciones de Sucesos: (Paris, 23-25 de septiembre de 2004)*, editado por Pierre Civil, Françoise Crémoux y Jacobo S. Sanz Hermida, 191-201. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guia Marín, Luis. 2012. *Sardenya, una història pròxima*. Catarroja: Afers.
- Lio, Salvatore. 2008. «La inquisició espanyola a Sardenya. Un tribunal gairebé oblidat». En *El regne de Sardenya a l'època moderna. Afers: fulls de recerca i pensament*, editado por Francesco Manconi, 59 (23): 91-106.
- López Cordón, María Victoria. 2009. «Mujeres en la vida de Carlos II. La reina que nunca fue niña y el príncipe encantado». En *Carlos*

II. *El rey y su entorno cortesano*, editado por Luis A Ribot. Madrid: Centro de Estudios Europa Hispánica.

Lynn, John A. 2013. *The Wars of Louis XIV 1667-1714*. Hoboken: Taylor and Francis.

Mafrici, Mirella. 1995. *Mezzogiorno e pirateria nell'età moderna (secoli XVI- XVIII)*. Nápoles: Edizioni scientifiche italiane.

Manconi, Francesco. 1994. *Castigo de Dios. La grande peste barocca nella Sardegna di Filippo IV*. Roma: Donzelli.

—. 1999. «La peste en Cerdeña a mediados del siglo XVII. Cuestiones demográficas y sociales». *Obradoiro de Historia Moderna* 8: 121-134.

—. 2007. «El regne de Sardenya: de Ferran el Catòlic al Decret de Nova Planta». En *Historia de la Corona d'Aragó. L'època moderna (1479-1715) Ferran II i els Àustria*, editado por Ernest Belenguer, vol. II, 397-447. Barcelona: Edicions 62.

—. 2008. «El regne de Sardenya a l'època moderna». *Afers: fulls de recerca i pensament*, 59 (23): 107- 122.

—. 2010. *Cerdeña. Un reino de la Corona de Aragón bajo los Austria*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.

—. 2010b. «'Para los reales ejércitos de su Magestad' La aportación de la nobleza sarda a las guerras de la monarquía hispánica (1626-1652)». *Diritto @ Storia* 9. <http://goo.gl/glygsl>.

Mateu Ibars, Josefina. 1964. «Virreyes durante el reinado de Carlos II». En *Virreyes de Cerdeña: fuentes para su estudio*, cap. X. Milán: CE-DAM casa editrice.

Maura, Gabriel. 1990. *Vida y Reinado de Carlos II*. Madrid: Aguilar.

Molas, Pere. 2010. «Virreyes italianos en la Corona de Aragón». En *Centros de Poder Italianos en la Monarquía Hispánica (siglos xv-xviii)*, editado por José Martínez Millán, vol. I, 37-43.

Novo, José R. 2009. «La Casa real durante la regencia de una reina: Mariana de Austria». En *Las relaciones discretas entre las monarquías Hispánica y Portuguesa: las casas de las reinas (S. XV-XIX)*, editado por José Martínez, vol. I, 483-548.

Parker, Geoffrey, coord. 2006. *La crisis de la monarquía de Felipe IV*. Publicaciones del Instituto Universitario de Historia Simancas, Universidad de Valladolid. Barcelona: Libros de Historia.

Revilla Canora, Javier. 2015. «Tan gran maldad no ha de hallar clemencia ni en mí piedad. El asesinato del Marqués de Camarasa, virrey de Cerdeña, 1668». *Revista Escuela de Historia*, 12 (1).



http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412013000100005.

- 2014a. Jaque al virrey: Pedro Vico y los Sucesos de Zerdeña durante la regencia de Mariana de Austria. Acceso en junio de 2015, Librosdelacorte.com, monográfico 1, año 6.
- 2014b. El asesinato del virrey marqués de Camarasa y el pregón general del duque de San German (1668-1669). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Ribot, Luis A. 2003. La presencia de la Monarquía de los Austria en Italia a finales del siglo xvii. *Calderón de la Barca y la España del Barroco*, coordinado por José Alcalá-Zamora y Ernest Belenguer Cebrià, vol. 1, 975-995. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

- 2006. *El arte de gobernar: estudios sobre la España de los Austria*. Madrid: Alianza.
- 2009. *Carlos II y su entorno cortesano*. Madrid: Centro de Estudios Europa Hispánica.

Rivero, Manuel. 2011. *La edad de oro de los virreyes: el virreinato de la monarquía hispánica durante los siglos xvi y xvii*. Madrid: Akal.

Romero Frías, Marina. 2003. *Raccolta di documenti editi e inediti per la storia della Sardegna*, vol I. Fondazione Banco di Sardegna, Cagliari.

Storrs, Christopher. 2006. *The Resilience of the Spanish Monarchy 1665-1700*. Nueva York: Oxford University Press.

Thompson, I. A. A. 2006. «Las galeras en la política militar española en el Mediterráneo durante el siglo xvi». *Manuscrits* 24: 95-124.

Torres, Xavier. 2008. «El bandolerisme a Sardenya. Una visió comparativa». En *El regne de Sardenya a l'època moderna. Afers: fulls de recerca i pensament*, editado por Francesco Manconi, 59 (23): 107-122.

Recursos web

Associazione Araldica Genealogica Nobiliare Della Sardegna Acceso en abril de 2016

http://www.araldicasardegna.org/genealogie/dizionario_onomastico_familiare/zatrillas.pdf

Storia cronologica della familia Aymerich. Con riferimento a fatti in cui furono coinvolti alcuni suoi rappresentanti. Acceso en abril de 2016 (aymerich.altervista.org/)

http://aymerich.altervista.org/aymerich2/STORIA_1.html



UNIVERSITAT
JAUME I



UNIVERSITAT
JAUME I

Filosofia

Filosofía
Philosophy Studies



¿Puede la persona-masa aspirar a la lucha vital?

Reflexiones orteguianas en la máxima actualidad

Marc Salvador Qeral
al286515@uji.es

I. Resumen

La pregunta del título nos permitirá adentrarnos en la filosofía orteguiana y en conceptos claves de máxima actualidad, que sin saberlo nos afectan día a día. Vida, trabajo, minoría o masa tienen una perspectiva vigente y muy especial para Ortega y Gasset. Podremos replantearnos conceptos que aparentemente tenemos muy definidos. Conoceremos lo que Ortega llamó el síndrome por excelencia del europeo, junto con los tipos de personas y problemas derivados que conlleva. ¿En qué momento «trabajar para vivir» pasó a ser «vivir para trabajar»? Ortega propone una respuesta muy interesante. Analizó un sistema lleno de trampas y deficiencias estructurales por mucho tiempo desapercibidas y con funestas consecuencias.

Reflexionaremos y uniremos los conceptos hasta acercarnos mejor a nuestra actualidad y cotidianidad. Gracias a su obra, buscaremos dar salida a los problemas estructurales de la occidentalidad y la Ilustración tanto en el ámbito personal, como en el social, continental e incluso mundial. Lo relacionaremos con la crisis del pensamiento del siglo xx, tanto en la antesala como sus consecuencias. Y además, nos articularemos con la obra y biografía de un autor nuestro y muy cercano, que nos permitirá actuar como bisagra en este viaje filosófico.

Esta lectura también servirá como una introducción e invitación a leer dos obras imprescindibles como son *El tema de nuestro tiempo* o *La Rebelión de las Masas*. Veremos la propuesta de un sabio profético y su modelo para triunfar y aprovechar la vida (la lucha vital), al fin y al cabo, es nuestra identidad y circunstancia; que se volvió un concepto muy valioso y presente en la sociedad de las masas. Al mismo tiempo, veremos cómo se puede conectar con otros autores clásicos o modernos; y así demostraremos la plasticidad de su pensamiento.

Palabras claves: Ortega y Gasset, minoría selecta, persona-masa, lucha vital, trabajo, cultura, razón y raciovitalismo.

II. Introducción

Como dirá Gasset: ¿La máxima actualidad y la tradición europea occidental son compatibles? ¿Nuestra vida y sociedad gozan verdaderamente de valores y sentido? ¿O camuflado entre muchos lujos y falsas necesidades; viajamos rumbo a un nihilismo hueco, sinsentido e inevitable? ¿Existe esperanza para una sociedad plagada de personas-masa? ¿Se puede evitar verdaderamente serlo en nuestros días? ¿Hemos perdido o simplemente renunciado a la lucha



vital? A lo largo de estas páginas, buscaremos responder a estas y otras preguntas. Este humilde artículo es la ampliación y maduración de un trabajo de la asignatura Filosofía Moderna y Contemporánea que realicé en tercero de carrera, donde trabajábamos a un autor libre. Su evolución me permitió llevarlo positivamente a las jornadas presentes en esta revista.

Dos de sus obras destacadas, *El tema de nuestro tiempo* (1923) y *La rebelión de las masas* (1929), serán las acompañantes principales en nuestro viaje filosófico. La elección de ambos libros responde a su elevado grado de conexión y, en cierto modo, el segundo es la respuesta al debate abierto del primero. Al mismo tiempo, permiten presentar al lector los conceptos básicos orteguianos: la primera explica el *raciovitalismo* –revisando el espíritu racional e ilustrado– como propuesta integradora y regeneradora de la filosofía con el resto de facetas de la vida. Asimismo, la segunda obra recoge una sociología filosófica muy vigente; en la que distingue entre persona-masa y la minoría excelente.

En su conjunto se muestra una perspectiva distinta sobre la vida, cultura o Europa tal y como explicaremos a lo largo del trabajo. No responde a la mera crítica ácida o pesimista que no propone alternativas. Más bien, todo lo contrario, ya que se puede vislumbrar una fuerte esperanza en el futuro de la humanidad en sus palabras. Sin embargo, simultáneamente se muestra muy receloso y se mantiene alerta con una civilización que si nos descuidamos acabará desapareciendo. Ortega era consciente de la delicada situación del mundo del pensamiento, la vida y el mundo en su conjunto tras la crisis del pensamiento de la modernidad; pues había dejado un mundo ambiguo y en crisis, necesitado de respuestas urgentes y acertadas para reorientarse en su práctica totalidad (Gambra, 1987; Russell, 2011) como iremos viendo más adelante. Por cuestiones cronológicas, no pudo ver todos los cambios, pero en cierto modo sí supo hacer una acertada lectura del mundo del momento y de sus posibles variaciones.

Como aportación personal, su lectura con tintes proféticos que suponía una fuerte carga contra la tradición occidental ha transmitido en cierto modo la labor de los maestros de la sospecha (Marx, Freud y Nietzsche), en el sentido de criticar el mensaje oficial vendido como el definitivo y reinterpretarlo. En el conjunto de su obra, Ortega hablará del trabajo, de los instintos... como los autores anteriores comentados.

III. Objetivos

«¿Puede aspirar la persona-masa a la lucha vital?». Con esta pregunta como título del trabajo buscamos perseguir múltiples fines:

en primer lugar, pretendemos acercar e incentivar al lector a leer la obra de un filósofo cercano a nuestra cultura, de prosa fácil y cercano como es Ortega y Gasset. En segundo lugar, queremos recuperar una visión de filosofía más viva y cercana como intérprete de su sociedad y su rumbo (pasado, presente y futuro). En tercer lugar, tomamos como prioridad comentar, cohesionar y relacionar ambas obras con otros autores clásicos, mientras se suman aportaciones personales con cierto interés y habilidad. Finalmente, plantearemos al lector una serie de cuestiones –tanto directas como indirectas– que inviten a aprender algo nuevo y reflexionar.



IV. Material y método

En cuestión de método, reside en un modelo más hermenéutico que crítico; tras una lectura y maduración de los conceptos, nos adentramos en una interpretación y comprensión personal como propuesta de investigación.

La base de este proceso es la lectura de dos obras clave en la obra de Ortega y Gasset, como hemos explicado en la introducción. Para contextualizar su pensamiento, se han empleado varios libros de la historia del pensamiento y su vinculación con los hechos históricos, con los que nos hemos centrado más en Occidente propiamente. Nos referimos a Russell (2011) y a Gamba (1987). Al mismo tiempo lo vinculamos con autores como Aristóteles (2015) o Kant (2001), entre cuyos conceptos se pueden percibir muchas similitudes.

V. Resultados

Repasaremos aquí la estructura del trabajo con el fin de delimitarlo un poco y permitir al lector alcanzar una visión más conjunta e interconectada de la investigación. En primer lugar, el contexto filosófico con breves datos de José Ortega y Gasset para poder situarnos. Consideramos clave la necesidad de presentar al autor relacionándolo con su biografía vital. Por dos motivos: por un lado, por norma general, tras una contextualización biográfica, se suelen entender mejor los conceptos y las reflexiones. Por otro lado, como motivo más concreto, Ortega le da gran importancia a la vida y a cómo se vive para marcar la identidad, dando a entender que somos el cúmulo de circunstancias y esfuerzo. Todos arrastramos las decisiones constantes e interminables «obligados» por nuestra libertad, junto al mayor o menor respeto y aceptación a nuestra genuinidad (1981 y 1990). Por coherencia con el trabajo, debemos

incluir necesariamente un bloque de este tipo. En segundo lugar, analizaremos conceptos, *corpus* y propuesta de Gasset intentando aunarlos en un único cuerpo reflexivo. En tercer lugar, un breve apartado donde se vinculará el autor a la máxima actualidad, analizando así lo profético. Finalmente, las conclusiones alcanzadas, de forma breve, a modo de síntesis final.



5.1. Ortega, biografía y su contexto filosófico

La humanidad se encuentra en uno de sus peores y más influyentes períodos: la primera mitad del siglo xx. Los problemas afectan a todo el mundo: la explosión del imperialismo, la subida de los fascismos o el impacto de la Primera y Segunda Guerra Mundial, etc., entre otros muchos hechos decisivos. Todos supusieron una crisis severa reflejada en reflexión, revisión y crítica sobre la cultura occidental. Así, los valores y la fe ciega en la modernidad y las ciencias naturales quedan en duda. Además, la filosofía queda especialmente desprestigiada por la pérdida de la fuerza crítica y la identidad, tendiendo más a la pura imitación de las ciencias naturales o a la radicalización ideológica (Russell, 2011; Gamba, 1987).

En todo este proceso, se plantearon diversas preguntas en un mundo perdido y en caos, y se abarcaron múltiples aspectos de la vida y la cultura: ¿Podemos mantener el mismo tipo de sistema y modelo de ciencia? ¿Debemos volver a nuestros orígenes, probar algo verdaderamente nuevo o formular un hibridismo de todas las posturas? ¿Existe un futuro para el campo social de las humanidades? ¿Qué ocurrirá con cada individuo si nada tiene ya sentido? ¿Y con Europa? ¿Y el mundo?

A raíz de todos estos cambios, un nuevo período filosófico crítico y urgente se encargará de revisar la filosofía occidental. Como respuestas distintas a un mismo problema aparecen al mismo tiempo muchos autores y corrientes: la posmodernidad, la Escuela de Frankfurt, la recuperación de la hermenéutica y nuevos modelos de hacer ciencia, etc. Poco a poco, se fue abandonando así en parte la supremacía de la conciencia y la razón del período moderno, y se alcanzó el paradigma del lenguaje caracterizado por la comunicación y el diálogo (Russell, 2011; Gamba, 1987). Por cuestiones de extensión, no ampliaremos más el contexto histórico-filosófico general.

¿Qué relación exacta mantiene Ortega con este plano filosófico? Por biografía (1883-1955), se volverá testigo de la modernidad en sus últimos años: con el peso occidental en su máximo exponente –el período imperialista– y la decadencia –las dos guerras mundiales. Al mismo tiempo, en su vejez verá cómo nace el inicio del cambio: una generación que busca la necesaria crítica y regeneración, y se muestra más activa y dialogante. Convivió al mismo tiempo con un mundo que se iba dividiendo con dos modelos sucesores en la Guerra

Fría; ahí es donde entra nuestro autor como fina bisagra entre esta transición difusa y cambiante tras la crisis de la modernidad y un mundo completamente abierto, con la responsabilidad de aprovechar y aprender lo previo, para alcanzar entre todos un mundo mejor, o de repetir fórmulas y sistemas destinados al fracaso y el conflicto.

En el ámbito más biográfico y personal, José Ortega y Gasset (1883-1955) es un filósofo y ensayista español con una obra prolífica decisiva, situada en la primera mitad del siglo xx. Como hijo de la aristocracia burguesa madrileña estudió, en la Universidad Central de Madrid donde se doctoró en Filosofía y Letras. Cabe destacar que complementará su formación en Alemania, de donde recibirá importantes influencias –especialmente de Kant (Ortega y Gasset, 1981).

En mi opinión, su filosofía se caracteriza por combinar lo profético, lo periodístico y lo cotidiano. Ortega anticipó, o al menos intuyó, el tipo de sociedad e individuos de las décadas posteriores; un logro especialmente destacable en un mundo tan convulso y protagonizado por el cambio imparable. Al mismo tiempo, expone duramente los problemas de la sociedad europea y española tras perder la fuerza vital y el lugar que les pertenece. Todas estas críticas le llevan a proponer un modelo personal de filosofía: el *raciovitalismo*.

Como intelectual, siempre quedará vinculado al mundo periodístico y político, muy constantes en su vida. Son datos significativos para acercarnos a su ideología y postura política: la oposición tajante a Primo de Rivera, un fuerte compromiso público y universitario a la República. Se exilió antes y durante la Guerra Civil en muchos países de Europa y ambas Américas, lo que le permitió extender su obra a lo largo del mundo y darse a conocer con éxito inmediato. Volvió en 1955, el mismo año que muere en Madrid (Ortega y Gasset, 1990).

5.2. Reflexión sobre el *corpus* filosófico orteguiano

Dividiremos este bloque interno, a su vez, en tres apartados: el primero con el título «Problemas derivados de la confusión entre vida y trabajo», donde nos centraremos en el raciovitalismo. En el segundo, «Persona-masa, minoría selecta y la lucha vital», hablaremos de la antropología orteguiana. Concluiremos con el apartado «¿La lucha vital posible tras la crisis mundial de la primera mitad del siglo xx?», donde aunaremos los dos libros y los relacionaremos con la realidad mundial de las últimas décadas hasta la actualidad.

5.2.1. Problemas derivados de la confusión entre vida y trabajo



Antes de empezar a filosofar, cabe advertir al lector la siguiente observación: *El tema de nuestro tiempo* (1923) se escribió seis años antes. Lo destacamos por dos motivos: por un lado, buscamos asentarlos como base principal de la estructura conceptual. Por otro, queremos contrastarlo más adelante y complementarlo con *La rebelión de las masas*. Nuestro reto es averiguar las variaciones y evoluciones del pensamiento orteguiano en ese intervalo de tiempo. Una vez matizado nuestro modo de proceder, iniciamos con las reflexiones principales.

Como curiosidad previa, ambas obras cuentan con un prólogo tanto para ingleses como para alemanes. En nuestra opinión, no es una casualidad que en ambos casos se repitiera este criterio, ya que expone claramente dos observaciones: por una parte, el éxito en vida de Ortega era notable; por otro, debía explicar muchos matices que como él expresa contundentemente solo entenderá el público español o latinoamericano. Pese a que su obra tiene un carácter nacional marcado, su éxito y la aplicación de ideas se extiende a toda el continente y el mundo como la pólvora de la época.

En *El tema de nuestro tiempo*, Ortega altera las ideas tradicionales de existencia de *cuerpo* y *alma*, que pasan a transformarse en *cultura* y *vida* dentro de su universo filosófico; o lo que es lo mismo, *razón* y *biología*. Antes de decir nada, *a priori* es evidente saber que está mejor valorado. Desde la modernidad marcada por la Ilustración, lo intelectual siempre ha gozado de una mejor valoración respecto a lo corporal, aunque con matices, pues la apariencia física siempre ha estado presente, por ejemplo.

Así, poco a poco e inconscientemente, naturalizamos lo artificial (en este caso nuestros pensamientos e ideas). En esa transformación, lo que antes era propiamente natural (lo biológico) se queda sin sitio (Ortega y Gasset, 1981)

Mientras la jerarquía tradicional se altera, la vida y el cuerpo se vuelven innecesarios, menores o inapropiados. Así, esta conducta reniega del principio vital. Para Ortega, ¿no es lo más ilógico, ridículo y antinatural a lo que podría aspirar una persona? Se percata que este proceso paradójico es único y genuino de lo europeo, ya que el resto de continentes ha sabido compaginar mejor ambos universos – o al menos no renunciar al otro.

Esta peculiaridad europea se ha radicalizado y, como consecuencia principal, lleva a la quiebra de la propia modernidad el concepto de ciencia y especialmente la filosofía –tal y como acentuábamos en el contexto. Para Ortega, esta incapacidad de combinar ambos universos es, sin duda, la verdadera causa de toda la crisis interna y la falta de identidad de Europa (Ortega y Gasset, 1981).

Curiosamente, como pequeño paréntesis personal, nos da la sensación de que, aún hoy, cuesta compaginar ambas facetas de la

vida: desterrando la vida por un mundo cultural con una gran presencia del trabajo –uno de sus principales factores, pues es una de las vías de mayor aprendizaje y tiempo dedicado.

Un ejemplo evidente es que, en la sociedad actual, se reniega del concepto de *vacaciones* –cuando están comprobados sus beneficios para la salud y la vida. Habitualmente ya cuesta que la gente se coja vacaciones voluntariamente. Aun así, no desconecta completamente, pues sigue vinculada a través del teléfono móvil o el ordenador. Y es incluso peor: no disfrutan ni aprovechan su tiempo libre pensando en las tareas pendientes o viendo peligrar su puesto. Todo esto está favorecido por el neocapitalismo, por su excesiva competitividad o incluso el despido, que en ocasiones sale rentable o es una herramienta de intimidación infalible. Se deshumaniza completamente el factor humano y el antiguo sentimiento de protección y relajación de tener un trabajo, que era lo que te permitía construir tu proyecto de vida. Sin embargo, ahora todo es frívolo y maquiavélico, la ausencia estructural de trabajo ha vuelto al mercado laboral chantajista, masificado y frívolo: encontrar un sustituto dispuesto a trabajar por menos salario es fácil y seguro. Desde nuestra perspectiva, todo esto sucede por alterar jerarquías naturales, que ya hemos comentado, y por priorizar trabajo sobre vida hasta las últimas consecuencias.

¿Existe mayor suicidio vital que sacrificar nuestro ocio constantemente? Al fin y al cabo, para vivir es necesario evadirse, descansar y construir nuestra personalidad. Observando las ideas expuestas por Ortega, si nuestro autor pudiera ver el clima laboral actual, diría que no hemos acabado de compensar, ni mucho menos, la balanza expuesta en el *raciovitalismo*. Más bien, hemos ampliado aún más ese mundo obsesionado con el trabajo, con la infelicidad que trae cualquier radicalización y huida del término medio. Todos estos excesos nos alejan de perseguir el verdadero fin individual de cada uno, que uno mismo debe encontrar y que no coincide con el mensaje del sistema de «vivir para trabajar» (Aristóteles, 2015). Hace mucho que, como sociedad, superamos «el trabajar para vivir» y las consecuencias son visibles cada día.

Para Ortega, al *conocimiento real* –es decir de la realidad, aparentemente evidente, pero a veces parece que aún es necesario matizar– solo se puede aspirar mediante la propia vida, como único camino sensato y eficiente. Cuidado, lector; ya sé que parece que Ortega renuncia a la razón, pero nada más lejos. Solo destaca que la cultura debe trabajar para la vida y no lo que sucede actualmente: una vida sacrificada por la razón y la cultura. Si no, entramos en una radicalización donde vida, sexualidad y cuerpo quedan secuestradas. A día de hoy parece que hemos malinterpretado el concepto y el umbral de ciencia, seguramente por la influencia de movimientos o corrientes como el positivista.



En cada instante necesitamos vitalmente y con cierta urgencia estar en claro sobre determinadas cuestiones. La ciencia tiene la obligación de no ocuparse solo de problemas gremiales, «técnicos», de taller. Está ahí, en definitiva, para resolver en todo instante el repertorio de respuestas a las preguntas vivas (Ortega y Gasset, 1981: 24).

Ortega observa que el gran peligro de la razón, las ideas y las abstracciones se acaba convirtiendo en unos peligrosos fetiches. Se les otorga de un poder infalible, controlable e ilimitado, capaz de cuadrangular la verdad. Así, la razón se integra inocentemente y abiertamente a nuestro servicio. Por tanto, como mínimo debemos recelar de cualquier principio cuadrulado, pues la vida no es ni mucho menos perfecta o lógica. Es mucho más compleja que cualquier esquema (Ortega y Gasset, 1981).

Desde nuestro punto de vista, y apoyándonos en Russell (2011), podemos volver a caer en la paradoja de la diosa Razón, donde una razón se radicaliza, con lo que se le atribuyen los atributos de fe y superstición (infalible, única, compartida, empoderante). Por tanto, las maneras incompletas de guiar las vidas y la sociedad que venía a superar y sustituir, acaban repitiendo los mismos errores con distinta fórmula. Destaco este proceso porque fue uno de los déficits más importantes del sistema planteado por la modernidad y que ya se dio en los propios revolucionarios franceses con funestas consecuencias.

Como pequeña apreciación, transmitir de lo teórico a lo práctico resulta la verdadera capacidad de comprensión y un momento complejo de gestionar: pasar de la mente a la práctica real y compartida. Entendemos que los pensamientos de Ortega siguen esta vía. Todo este proceso lo explica perfectamente Ortega aquí:

Se creía que se creía en la cultura; pero, en rigor, se trataba de una gigantesca ficción colectiva de que el individuo no se daba cuenta porque era fraguada en las bases mismas de su conciencia (1981: 109).

La razón es solo una forma y función de la vida. La cultura es un instrumento biológico y nada más. [...] Urge reducirla a su puesto y oficio (1981: 117).

Desde nuestro punto de vista, nos preguntamos: ¿cuál es el verdadero error que recrimina Ortega a Europa occidental? Ambos modelos se llevan enfrentando toda la vida, desde sus orígenes (por ejemplo, el choque entre el mito y el logos): Ortega propone simplemente –que no es tan fácil y menos para el «europeo medio»– integrarlos. Esta situación es parte natural, pues se manifiesta ya en época clásica, y sigue varias modas. Pondremos un ejemplo: Grecia



clásica –razón– y Helenismo –vida. Ya en los orígenes de la cultura grecolatina se muestra una dualidad severa.

Desde un principio, Ortega mantiene que la vida permite gozar de una mente abierta que permita sobrevivir y adaptarse. Así pues, perspectiva vital equivale a ganancia y aportación como vemos en las citas siguientes: «La perspectiva es uno de los componentes de la realidad. Lejos de ser su deformación, es su organización» (Ortega y Gasset, 1981: 147); vemos que se anticipa la importancia de salir del modelo puramente occidental, buscar otros modelos y formulas, e intentar ir más allá. Para construir esa opinión, se nutre en gran parte de la experiencia vital, gracias a la que adquirimos nuestra unicidad y capacidad de aportar una opinión irrepetible y distinta: «Cada vida es un punto de vista sobre el universo. En rigor, lo que ella ve no lo puede ver otra. Cada individuo –persona, pueblo, época– es un órgano insustituible para la conquista de la verdad» (Ortega y Gasset, 1981: 148).

Finalmente, Ortega se mostró opuesto a los dogmatismos y al modelo monológico que no permitían el diálogo, seguramente influenciado por el horror de los fascismo y las dictaduras de su país. La necesidad de múltiples perspectivas, combinada con el hecho de huir de la pura y frívola homogenización de opinión (cuyo peligro principal era el estancamiento masivo a escala de la sociedad y el falseamiento de la vida e identidad a escala individual), se volvió un concepto clave y continuo en su obra, como viene recogida en la siguiente cita: «la sola perspectiva falsa es esa que pretender ser la única» (Ortega y Gasset, 1981: 149).

Afortunadamente, con el cambio de paradigma de la conciencia en crisis después de todos los hechos históricos comentados, cobraron fuerza la comunicación y el diálogo dentro del paradigma del lenguaje, lo que dio lugar a un mundo de multiperspectivismo orteguiano.

Sin embargo, esa oportunidad no quita que a la sociedad le cueste recuperar la lucha vital en la actualidad ante una peligrosa ola *estandarizante* de la sociedad de masas, muy vinculada con la persona-masa orteguiana y sus aglomeraciones (Ortega y Gasset, 1990), como se intuye por etimología.

No en vano, una de sus principales aportaciones es analizar el espíritu, la ideología y la salud de Europa y el europeo, como una especie de tratamiento médico al individuo y su sociedad. Siguiendo la metáfora, la única cura para sus problemas es el raciovitalismo. La ignorancia completa de su enfermedad aún lo agrava más; tal y como ya nombraron los maestros de la sospecha, Europa no era consciente de su propia e inevitable caída ante los errores estructurales de planteamiento.

Para Ortega y Gasset (1981), Europa ha enfermado y ha parado el rumbo de toda la civilización. Comprender que la razón no puede



ser absoluta ni integrar todo después de una larga tradición culturalista es el gran reto de un europeo que ha olvidado a vivir entre tanta técnica e idea teórica y suprema.

Como pequeño análisis personal, un factor que sin duda justifica la situación que explica Ortega es la herencia de las principales creencias religiosas, pues siempre han abogado que la importante es la otra vida: a un nivel más consciente o no hemos bebido de «aquí en el mundo terrenal estamos para sufrir y trabajar» y la cultura de la culpa. De ahí seguramente se deba la culpabilidad de vivir y de divinizar la razón como camino que conecta con el verdadero mundo y al que aspiran, pero con la ventaja de alcanzarlo en esta propia vida.

En la actualidad se ven las fallas de un sistema con claro déficit para formar a las personas en el ámbito personal y vital: escaso sentimiento de ciudadanía, la generación *ni-ni*, el abandono masivo de estudios básicos... Como apoyaría Ortega, antes de formar a un trabajador, dale un capital vital y humano con el que poder articularse y adaptarse a la realidad.

5.2.2. Persona-masa, la minoría y la lucha vital

Ya hemos analizado el problema del europeo medio –sin distinguir clase, género, sexo o edad– y del de Occidente, ya que responden a un perfil generalizado. ¿Qué relación existe entre la debilidad vital, una falsa razón suprema y una posible rebelión de las masas? Como mejor transición, emplearemos una cita que relaciona directamente ambos libros: «Más importante que los antagonismos del *pro* y el *anti*, dentro del ámbito de una generación, es la distancia permanente entre los individuos selectos y vulgares» (Ortega y Gasset, 1981:79).

Sin embargo, la sociedad necesita de una curiosa y compleja convivencia; la masa necesita una propuesta iniciadora, pero las alternativas minoritarias precisan del resto y su aprobación para nacer. Esta es la esencia con la que se constituyen las generaciones, en cada una reside su misión. ¿Qué ocurre cuándo esta queda desatendida? Inevitablemente, surge un tipo de individuo que falsifica la vida (Ortega y Gasset, 1981).

Todo este proceso, su significado y alcance se explican en el segundo libro. Así, algunas de las cuestiones y preocupaciones sobre las que reflexiona Ortega y Gasset en *La rebelión de las masas* son las siguientes: ¿Qué es exactamente la persona-masa? ¿Por qué es tan peligroso que domine la sociedad, la cultura y la política? ¿Qué ocurrirá con el Estado y especialmente con una Europa decadente?

Esta cita nos puede ayudar a ver la potencialidad de un grupo y fenómeno social que causa gran interés en el autor. Como él afirma: «Importa, pues, conocer mucho a fondo a este hombre-masa, que es

pura potencia del mayor bien y del mayor mal» (Ortega y Gasset, 1990: 81).

Hasta que no decidamos uno de los dos rumbos estaremos cegados, vagaremos perdidos en posibilidades y sumidos en el nihilismo negativo, tal y como sospechaba ya Nietzsche (Russell, 2011). Es la lucha vital del siglo XXI a gran escala, debemos recordar, tal y como hemos explicado antes, que el europeo actual se caracteriza por un serio déficit para decidir y conocer la vida. Por tanto, la situación se agrava aún más; mientras no respondemos, minuto a minuto la Humanidad se aleja del avance social conseguido, y volver a escalar nuestros logros perdidos se vuelve un camino complejo y nada ni nadie asegura una recuperación completa (Ortega y Gasset, 1990).

Como propuesta propia, esta conexión dramática que plantea Ortega, se podría considerar perfectamente una de las mayores vinculaciones entre ambas obras. Según tu postura vital y como la afrontes, eres un tipo de individuo u otro. Estamos entrando aquí en la antropología filosófica orteguiana expresada propiamente en el segundo libro.

Ortega y Gasset lo empieza planteando un hecho que se ha repetido a lo largo de la historia y ha traído consigo períodos decadentes: la presencia de aglomeraciones. O, dicho de otro modo, todo se está llenando de muchedumbre. Para el autor, son como parásitos de la sociedad que han venido a aprovecharse de sus recursos e incluso quieren decidir. Por ese motivo, la masa quiere convertirse en la protagonista de la cultura y la política, es decir, básicamente de todo lo que influya socialmente.

La masa no se entiende ni responde a una clase social determinada, sino que depende del carácter y la actitud vital de cada persona. Es decir, la masa está integrada por un tipo de persona concreta y muy estereotipada, un ser humano vacío vitalmente, ignorante y estandarizado. Bien malcriado, acomodado tanto como vago o sin ímpetu de formarse y vivir, todos falsifican su verdadero proyecto por el esfuerzo que les supone (Ortega y Gasset, 1990).

Como breve comparación personal, me recuerda mucho a la minoría de edad (Kant, 2005), donde aparecen individuos incultos, sin formación que solo se mueven por ellos mismos y sus intereses y solo en casos concretos (imperativo hipotético), nunca de forma universalizable (imperativo categórico), pensando siempre y, si es preciso, anteponiendo el bien mayor. En este sentido, la élite nos recuerda a la mayoría de edad kantiana (Kant, 2005), la promesa de independencia, autolegislación y empoderamiento de la Ilustración. Para Ortega, es una razón necesaria pero más sana y compensada.

El escaso y segundo colectivo, la minoría, formada por individuos especialmente exigentes, capaces de esforzarse y cualificados; genuinos y que afrontan la libertad vital del mejor modo que



pueden, sin renunciar, tal y como hemos visto, a ninguna de las mitades. Es lo que tradicionalmente se ha ligado a la palabra ciudadano, pensando en el colectivo antes que en sí mismos. Dos modelos tan contrastados solo crean muchos problemas sociales: unos luchan por el avance de forma pacífica y otros abogan por sus intereses egoístas y de forma violenta (Ortega y Gasset, 1990).

La persona-masa huiría, por tanto, de la lucha vital, pero para alcanzarla bastaría en cualquier momento con empezar a vivir de forma exigente y valiente, sin falsear la vida. Por tanto, cualquiera puede vivir de este modo; al fin y al cabo es una cuestión de carácter y no tanto de clase o género, afortunadamente para el destino de la humanidad.

5.2.3. ¿La lucha vital posible tras la crisis mundial de la primera mitad del siglo xx?

Después de resumir brevemente y aunar ambos libros, nos gustaría relacionar ese vacío existencial que en cierto modo da Ortega a la persona-masa con algunas ideas muy llamativas. Hablaremos de la evolución de la segunda mitad del siglo xx, una etapa que Ortega no vivió, pero sí vaticino en aspectos importantes. Sin duda, este período se caracterizó por la gran lucha de ideologías de los grandes bloques en la Guerra Fría –comunismo contra capitalismo– que tanto arraigó y cambió al mundo. Abandonaremos por siempre la escala local y continental para adentrarnos en hechos internacionales y un mundo interconectado por la globalización (Russell, 2011; Gamba, 1987), un concepto en la fina frontera de herramienta de occidentalización o la apertura de la verdadera sociedad intercultural como oportunidad de convivir y entendernos.

Durante la reconstrucción de Europa, destruida por los conflictos y unas colonias muy castigadas que se estaban descolonizando, apareció una población debilitada y sin respuestas, pues todo lo anterior –ya fueran fórmulas, sistemas, teorías, experimentos...– había fracasado estrepitosamente. En esta época que bastó con sobrevivir, pero con completa ausencia de valores, ¿se puede hablar de lucha vital? Es una pregunta muy compleja, pero desde nuestra perspectiva la respuesta es la siguiente: sí, al fin y al cabo sobrevivieron a un mundo destruido y poco a poco fueron deconstruyendo los valores previos y buscando alcanzar nuevos y mejores modelos. No hubiese sido posible sin la lealtad a uno mismo y el esfuerzo por sobrevivir a una época tan trágica y sinsentido.

Sin embargo, al mismo tiempo, en ese momento, no había lugar para sueños y proyectos; nunca fue más fácil manipularles y sustituir sus modelos vitales. Como pequeña reflexión: ¿esas generaciones vaciadas de raíz de valores y voluntad –ante tanta guerra y muerte–, en una situación normal o pacífica, hubiesen aceptado tan «gustosamente» el imperio de las ideologías exportadas de la Guerra



Fría? ¿Se hubiese perdido tanta genuinidad cultural y entrado en una masificación y estandarización como sospechó ya Marx? ¿El mundo estaba destinado al choque dual de opuestos que lo acabaría dividiendo? Con este análisis, ¿hasta qué punto fue «inevitable» que se masificara una sociedad civil y humana ante un mundo prácticamente en ruinas?

¿Se les puede exigir responsabilidad histórica a los ciudadanos de dichas generaciones abatidas? Y más importante, ¿la situación ha vuelto a la normalidad o sigue distorsionada? ¿Existe un único modelo, el capitalista, o han aparecido alternativas competitivas? La sociedad, según Ortega, permanecerá en crisis y no podrá cumplir su labor generacional mientras solo exista una perspectiva consensuada de alcanzar la excelencia o lucha vital; y menos aún si está gestionada por las personas-masa.

5.3. Lo profético en Ortega: sus reflexiones en la máxima actualidad

De las múltiples ideas que hemos encontrado avanzadas a su época, por límites de extensión, solo podremos destacar las que trabajamos en este apartado, en el que recogeremos la gran actualidad y utilidad de un autor que murió hace casi siete décadas, pero supo anticiparse al cambiante mundo actual globalizado, lo que en nuestra opinión no es un mérito menor.

La primera idea es la del *ni-ni* actual y equivale a la definición vital y visual de la persona-masa. Es un problema social y estructural de nuestro sistema actual; como observamos, Ortega no falló en su pronóstico si combinamos ambos libros. El *ni-ni* equivale a esa gente sin propósitos ni expectativas vitales; su falta de compromiso provoca que las deficiencias del sistema se agraven y perduren más.

La segunda idea que destacamos es que dentro del marco europeo supo entender los límites autoimpuestos por el concepto rígido de la nación, de forma que se volvía cada vez más necesaria una Unión Europea para intentar salvar su decadencia (Ortega y Gasset, 1990), aunque existen disonancias claras con la propuesta orteguiana –ya que no se constituyó como una supranación de unidad y diversidad, sino más bien como una empresa económica sujeta a los intereses capitalistas. ¿Qué supone este cambio de postura? Un ejemplo muy claro de máxima actualidad: bajo la perspectiva de Ortega y Gasset, una Grecia débil debería ser ayudada sin exigencias ni pactos envenenados, aunque solo fuese por su legado clásico y por ser una nación hermana.

En el marco del conocimiento y el avance, Ortega y Gasset ya advertía de la confusión del progreso desde la modernidad. Nuestro autor sostiene que existe una necesidad obsesiva –entendida como el mal y excesivo uso de las herramientas, pese a su innegable potencialidad– y una fe absoluta en la tecnología que han derivado en el descuido del peso social y humano para mantener el complejo

mecanismo de la civilización. O lo que es lo mismo: la deshumanización y pérdida de las capacidades humanas en la sociedad (Ortega y Gasset, 1990). Proponemos un ejemplo muy claro: la incomunicación que produce el teléfono móvil supone una paradoja, pero... ¿cuántas veces hemos hablado con alguien tomando un café y este nos ha ignorado porque debía atender sus redes sociales? Es un ejemplo cada vez más común.

Finalmente, y en relación con el rumbo de la teoría democrática, Ortega y Gasset advierte del peligro de una democracia secuestrada y desatendida. Mientras que la élite raciovitalista queda bloqueada por ser menor y distinta; la ciudadanía en forma de masa y sin fuerza vital se vuelve pasiva y acomodada. Este descuido, que impide la bidireccionalidad entre exigencia real y actuación política, se traduce en la pérdida de unos derechos –considerados legítimos y básicos– que se habían obtenido con mucha lucha social y se están perdiendo. Al mismo tiempo, en una época nihilista y sin valores, los nidos de corrupción aumentan, como se puede apreciar en las noticias políticas de máxima actualidad. Esta idea subyace directamente si aunamos ambos libros.



VI. Discusión y conclusiones

Tras la investigación y redacción del trabajo, hemos llegado a algunas conclusiones que exponemos en las siguientes líneas. En primer lugar, resumir la esencia del artículo: combinación de raciovitalismo y la sociología filosófica orteguiana para explicar problema-pero también la cura- a nivel individual, social y continental de Europa y su modelo occidental.

Como hemos visto a lo largo del libro, se entiende que la élite es la persona que busca responder al sentido de su vida y de su generación mediante lucha y esfuerzo vital. En ese sentido, la masa sería una persona perdida, acomodada o dormida entre las posibilidades de la vida; que reniega o dificulta su labor generacional. Cabe hacer especial hincapié en que Ortega en ningún momento habla de un estadio definitivo o natural; es decir, todo el mundo puede alcanzar la élite con esfuerzo. Al mismo tiempo, si esa minoría habitual se duerme en los laureles o cede su ilusión inicial, también se volverá masa. Y no basta con que lo piensa, pues al mismo tiempo se debe actuar –lo óptimo– o al menos criticar para ayudar a concienciar al resto de las deficiencias del sistema imperante. De esto modo, y prácticamente solo así, se puede transformar y avanzar socialmente. Respondiendo al título, sí: todos podemos alcanzar la lucha vital y por tanto la excelencia, armonía y virtud del sabio

(Aristóteles, 2015) y la mayoría de edad (Kant, 2001), integradas en concepto del autor.

En segundo lugar, hemos llegado a la conclusión de que la filosofía propuesta por José Ortega y Gasset goza de una gran vigencia. Nos ha llamado la atención el carácter profético que mantiene a lo largo de la obra, con unas sorprendentes y agudas apreciaciones. Precisamente por ese motivo, muchos lo consideran como un sabio, ya que se adelantó varias décadas a su época y en fechas donde el rápido transcurso de los hechos y su área de influencia lo vuelven muy difícil de rastrear. Sin duda, uno de los principales intereses del trabajo era intentar evidenciarlo con sorprendentes resultados, ya que en ocasiones parecía un autor de la máxima actualidad.

En tercer lugar, nos gustaría advertir que parte de las complicaciones naturales ha sido comprender, conjugar y sintetizar tanto material de conocimientos en un espacio limitado; criticar y reflexionar a un gran intelectual como un estudiante aún en formación y finalmente intentar buscar una escritura atrayente y clara sin perder calidad académica en el proceso.

En cuarto lugar, un posible y potencial trabajo de investigación como apoyo al contenido de este es una comparación de Ortega con otros autores, ya que se puede encontrar un sinfín de conexiones que acerca nuestra filosofía a autores clásicos como Aristóteles (invirtuoso frente al sabio), Kant (persona-masa como minoría de edad egoísta frente al adulto cívico y empoderado capaz de actuar y pensar por todos, la élite). Además, por su antropología dual, también se puede acercar a autores posteriores como Habermas y su ética discursiva (la masa usa la violencia, mientras la élite, el diálogo) o la relación con superpersona o niño de Nietzsche con la minoría orteguiana. Al ver todas estas posibles conexiones, se demuestra la gran plasticidad del pensamiento orteguiano y se muestra el interés de retomar y ampliar las líneas del trabajo en un futuro.

Como conclusión final, viendo el peligroso auge de la persona-masa según las características e la identificación propuesta por Ortega, nos preguntamos lo siguiente: ¿el egoísta persona-masa ganará una partida ya muy avanzada? ¿O aún estamos a tiempo de integrar razón, cultura, vida y biología de forma horizontal, armónica y necesaria? ¿Podremos aspirar así al equilibrio sano y prudente aristotélico hacia un fin feliz y compartido? Al fin y al cabo, todo responde a actitud vital. ¿Usted lector que opina? ¿Sabemos en el fondo cuál es la misión de nuestra generación? ¿Vive como élite o masa? ¿Aprovecha su vida? En definitiva, *¿Puede la persona-masa aspirar a la lucha vital?*



VII. Bibliografía

- Aristóteles. 2015. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gambra, Rafael. 1987. *Historia sencilla de la filosofía*. Madrid: Rialp.
- Kant, Immanuel. 2001. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, José. 1981. *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Revista de Occidente, Alianza Editorial.
- . 1990. *La rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente, Alianza Editorial.
- Russell, Bertrand. 2011. *Historia de la filosofía occidental*. Madrid: Espasa.





Tecnologies de la Informació i la Comunicació

Tecnologías de la Información y la Comunicación
Information and Communication Technology



Les noves tecnologies i la restauració monumental.

Aplicació per a la conservació i catalogació
de béns culturals

Vicent-Juli Iborra Mondéjar
vicent.iborra@alumail.uji.es

I. Resum

Durant els últims quinze anys, les noves tecnologies aplicades a tots els àmbits han seguit un procés d'evolució ràpid i imparable, que fa variar en períodes de temps breus els mètodes de treball i fins i tot les nostres maneres de comportament (Anderson, 2012). En el cas concret de les tecnologies aplicades al disseny i l'art, sorgeix en moltes ocasions la polèmica entre la mecanització de processos en detriment del treball artesanal. La realitat mostra que és necessària una combinació de tots dos, ja que la creativitat sempre partirà de la mà (cap) humana, però aquesta, ajudada per una utilització correcta de les tecnologies es convertirà en una eina potent per a materialitzar idees i obtenir millors resultats.

Aquest treball de recerca es basa en l'estudi de diferents eines digitals com a recurs per al treball amb obres monumentals susceptibles de ser impreses en 3D. L'experimentació sobre la combinació de les solucions d'escaneig 3D i l'enginyeria inversa ens permet cloure el treball sobre la possibilitat de restauració virtual i real, facsímil i ampliació o reducció de còpies. També com a eina per a la realització d'una base de dades virtual enfocada a la conservació i restauració de béns culturals. En definitiva, la digitalització 3D per a museus virtuals (en línia o en espais físics), que dona com a resultat una mena de Viquipèdia amb llibreries 3D d'objectes d'obres d'art i monuments a l'abast de tothom.

Paraules clau: restauració, catalogació, conservació, béns culturals, escàner 3D, software 3D, impressió 3D.

II. Introducció

La conservació i restauració d'objectes d'art ha estat sempre una disciplina dedicada a la revisió i l'adopció de mesures relatives a protegir els béns culturals. La missió és la protecció del patrimoni cultural material alhora que garanteix l'accessibilitat a les generacions presents i futures. Aquest procés abasta la catalogació, conservació i restauració. Totes aquestes mesures i accions han de respectar les propietats de significació i físiques dels béns culturals. Per això, la catalogació posterior dels objectes té un doble sentit: donar a conèixer l'obra original i preservar-la d'exposicions excessives davant el públic en general. Per això la realitat augmentada o RA té un paper principal en el futur dels museus. Consisteix en un dispositiu que afegeix informació virtual a la informació física ja existent, és a dir, afegeix una part sintètica virtual a la real. Notícia (UPV, 2016) d'aquesta tecnologia la tenim al Museu Arqueològic de Borriana: investigadors de la Universitat Politècnica

de València, de l'Institut d'Automàtica i Informàtica Industrial han desenvolupat dos sistemes per a reconstruir peces arqueològiques amb realitat augmentada i obtenir-ne així informació impossible de veure a simple vista. Els sistemes de realitat augmentada ja han estat provats amb visitants del museu. Aquesta tècnica permet, a través d'una tauleta o mòbil, o unes ulleres especials (segon sistema) que el visitant pugui veure completament una peça del museu que continga algun fragment incomplet.

Una part important del procés de tractament d'objectes convertits en imatges 3D és el d'escanejat. Com a exemple d'aquest procés hi ha el projecte *Visionary Cross* (Project V., 2016), projecte d'investigació internacional i multidisciplinari amb l'objectiu principal de desenvolupar un nou tipus d'arxiu digital i d'edició de textos i objectes associats amb la tradició de la creu de pedra anglosaxona. Aquí s'està realitzant un treball teòric i pràctic centrat en la creació d'una base de dades digital, amb representació de textos i objectes del patrimoni d'interès artístic i cultural.

Actualment, sota aquest projecte s'estan escanejant els objectes i monuments més estudiats i més populars del període anglosaxó com ara la Creu de Ruthwell, la Creu de Bewcastle i la Creu de Brussel·les. El projecte ha estat finançat pel Consell d'Investigació en Ciències Socials i Humanitats (SSHRC, agència canadenca federal d'investigació), la Universitat de Lethbridge (Canadà), la Universitat de Leeds (Anglaterra) i la Universitat de Torí (Itàlia). El projecte està dirigit per un equip internacional d'investigadors format pels següents: James Graham, Catherine Karkov, Daniel Paul O'Donnell, Wendy Osborn, Dot Porter i Roberto Rosselli Del Turco.

La Creu de Ruthwell (Saxl, 1943) és una creu de pedra del segle VIII. Ruthwell, actualment Escòcia, formava part del regne de Northumbria. La creu és, possiblement, l'escultura monumental anglosaxona més famosa. La creu de Ruthwell fa 5,5 metres i mostra els relleus figuratius anglosaxons més grans que s'han trobat (BBC, 2014). El monument té una inscripció en alfabet rúnic, probablement el fragment de poesia anglesa (anglès antic) més antic que es conserva. A l'època dels iconoclastes presbiterians va ser deteriorada i pràcticament destruïda, però en 1818 va ser restaurada per Henry Duncan. Aquest, ministre (espècie de pastor protestant) escocès, geòleg i reformador social, va restaurar el monument ignorant-ne el context real, motiu pel qual és molt criticat. La creu es trobava a l'altar de l'Església però en 1887 va ser traslladada a la ubicació actual on se li va construir un absis especial amb un pis inferior per a poder-la contemplar millor fins als detalls més alts. Però, tot i així, estudiar el monument és complicat, ja que algunes parts són de difícil accés. Per això, el projecte original de Roberto Rosselli del Turco (O'Donnell, 2012) es va basar en imatges estàtiques que formaven part d'exploracions gairebé completes del monument

realitzades amb el programari MeshLab (Leoni et al., 2013). Amb la figura escanejada, els investigadors van poder prendre mides al mil·límetre sobre la representació geomètrica de la creu. A més, el model virtual permet contemplar la creu d'una manera impossible a la vida real, fins i tot disposant de bastida. D'aquesta manera el treball amb models 3D millora l'experiència de treballar amb fotos o captures de pantalla.

Així, per mitjà d'aquesta nova tecnologia s'obri tot un ventall de possibilitats:

- Digitalització 3D sense contacte amb les escultures, com hem vist anteriorment pot obrir la porta al tractament posterior d'arxius 3D per tal de, mitjançant enginyeria inversa, reparar i completar objectes de patrimoni artístic. El procés pot formar part d'una restauració virtual o fins i tot real, imprimint primer una rèplica i veient el seu comportament en models amb un material diferent a l'objecte original (generalment plàstic o cera) o fins i tot la realització de rèpliques del mateix material original mitjançant motlles.
- L'escanejat 3D d'objectes també pot ser molt útil per a treballs d'arqueologia. L'escanejat a color sense contacte de fòssils i objectes al lloc d'origen, pot permetre la reconstitució i reproducció sense danyar originals.

La restauració arquitectònica també pot tenir un espai important en la nova tecnologia, d'aquesta manera també es pot utilitzar enginyeria inversa per a la reproducció de maquetes virtuals o impreses que poden ser ampliacions o reduccions a escala de models arquitectònics; el digitalitzat de peces 3D per a museus virtuals, on els objectes d'art escanejats poden formar part de presentacions multimèdia, o la realització de museus virtuals (físics o en línia). D'aquí al desenvolupament d'una espècie de Viquipèdia on les fonts monumentals es poden consultar en arxius tridimensionals, susceptibles de ser impresos en impressores 3D domèstiques només hi ha un pas. Però abans cal plantejar-se dues preguntes que són el punt de partida d'aquest treball de recerca. La primera és sobre l'existència de tecnologia, a preus assequibles que permeten realment l'escanejat i el tractament de monuments a qualsevol usuari des de casa, i la segona, sobre l'existència en l'actualitat d'una cosa semblant en llibreries virtuals d'objectes 3D, de reproduccions de monuments descarregables en línia i de manera gratuïta.

III. Objectius

- Cerca de l'abaratiment de costos de la restauració estatuària i arquitectònica.

- Estudi sobre diferents eines i recursos enfocats a la conservació i restauració de béns culturals.
- Estudiar la tècnica necessària per a la realització de catàlegs virtuals tant de peces de disseny realitzades per alumnes d'escoles d'art, com d'obra amb valor artístic i cultural.
- Estudi del foment de la difusió de la reproducció digital.



IV. Material i mètode

La investigació s'ha basat en la recerca mitjançant Internet i l'experimentació amb les diverses tecnologies esmentades en el text.

Experimentació amb materials de modelatge tradicional i noves tecnologies de processos d'impressió 3D.

El pla de treball ha estat:

- a) Anàlisi bibliogràfica de fonts documentals: anàlisi i revisió de marcs teòrics, investigacions prèvies disponibles, etc.
- b) Anàlisi documental: anàlisi de revistes i de llibres que tracten sobre el tema (en Internet i altres tipus de mitjans). Ha estat d'especial ajuda el programa Mendeley i la connexió VPN de l'UJI (Universitat Jaume I) de Castelló.
- c) Anàlisi sobre la complexitat tecnològica dels processos estudiats.
- d) Valoració, avaluació i validació dels materials.
- e) Extracció de conclusions basades en les fases especificades anteriorment.

V. Resultats

Els resultats en aquesta investigació han estat satisfactoris des de dos vessants, el de l'aspecte econòmic i el de l'aspecte professional. Així, s'ha pogut comprovar que, amb pocs diners, eines que a primera vista podrien ser assequibles només a grans empreses, corporacions o institucions de recerca amb molts recursos, es poden aconseguir per un mòdic preu. A més, aquestes ofereixen resultats força acceptables, que no tenen res a envejar als de sistemes d'escanejat i impressió d'altres temps. Sobta comprovar com projectes que es van originar fa tan sols nou anys, van sorgir amb tecnologia i escàners que només eren a l'abast de grans corporacions o institucions acadèmiques amb molts recursos. Actualment la revolució *maker*, del «fes-t'ho tu mateix», ha provocat una baixada

de preus que fa molt més assequible aquesta tecnologia a un nombre més gran de persones.

Sí que és cert que per a obtenir un escanejat de resolució amb precisions que van per sota d'un mil·límetre ja el desemborsament econòmic ha de ser important. Tot i així, els preus no tenen res a veure amb els d'aquestes mateixes eines, que fa cinc anys tenien molta menys definició. És el cas de l'escàner de l'empresa Artec Eva (Artec, 2016), que, amb un preu de 6.700 €, fa un tractament exhaustiu de la geometria capturada. Ara bé, si es vol capturar la textura de l'objecte amb tots els colors, el desemborsament econòmic serà més gran, estarem parlant de 13.700 €. I això ja sobrepasa els pressupostos domèstics. Tanmateix, l'escanejat d'objectes amb geometria complexa fa anys era un procés que requeria dies o fins i tot setmanes per ser completat. Ara això es pot fer en qüestió de minuts amb un escàner de mà com el de l'empresa XYZPrinting (Trieu, 2014). L'empresa ha desenvolupat un escàner que, per 186 € (PC-Componentes, 2016), pot capturar ràpidament gairebé qualsevol objecte, amb increïble precisió. El model 3D que en resulta es pot exportar a una varietat de programes CAD & CAM i des d'aquí calibrar i modificar per millorar-ne el disseny i imprimir-lo.

Per tant, ens preguntem el següent: existeix una nova tecnologia, a preus relativament assequibles o de codi obert, que permeti una restauració virtual de monuments i objectes d'art considerats béns d'interès cultural?

Heus aquí els resultats a la qüestió:

RECURSOS PER A LA RESTAURACIÓ VIRTUAL

Maquinari (escàners 3D)

Escàner de mà 3D	Escàner 3D plataforma rotativa	Sensor 3D
XYZPrinting Escàner (des de 180 €)	Escàner BQ Ciclop (des de 240 €)	Asus Xtion Pro Live (des de 206 €)
Artec Eva (des de 6.700 € programari no inclòs)	Escàner 3D Pro (des de 895 €)	Sensor Structure (des de 357 €)

Maquinari (impressores 3D)

Tecnologia FDM	Estereolitografia	Tecnologia SLS
Bq Hephestos (des de 549 €)	Escàner BQ Ciclop (des de 240 €)	Lisa SLS (des de 4.698 €)
BCN 3D+ (des de 900 €)	Escàner 3D Pro (des de 895 €)	Sintratec Kit (des de 5.000 €)



De les taules anteriors es desprèn que no requerirem un maquinari excessivament car per a escanejar un objecte de mida mitjana. L'escàner Ciclop de l'empresa BQ (I. 3D, 2016), per 240 € ens permet, gràcies a la plataforma rotativa, escanejar objectes de mida petita (BQ, 2016). Un altre escàner de plataforma rotativa és el 3D Pro (Tresding, 2016) de l'empresa Tresding amb un preu de 895 €.

Altres estris que poden fer perfectament la funció d'escàner són els sensors de moviment per a les videoconsoles. De la marca Asus, hi ha un sensor molt pràctic, el Xtion Pro Live (Asus, 2016), per 206 €, amb el programari adequat pot fer perfectament la funció d'escàner 3D. Un altre sensor de moviment directament orientat a fer la funció d'escàner, i clarament dissenyat per les tauletes d'Apple, és el sensor Structure de l'empresa Occipital (Occipital, 2012), per un preu de partida de 357 €, i l'usuari final disposarà d'un escàner compacte i adaptable a la tauleta.

Ja hem vist que hi ha tot un ventall d'escàners més o menys professionals que poden formar part de l'enginyeria inversa que fa possible crear un model virtual 3D, analitzar-lo i fins i tot imprimir-lo. El procés d'enginyeria inversa implica prendre mides a un objecte i després reconstruir-lo com un model 3D. L'objecte físic pot mesurar-se utilitzant tecnologies d'escaneig 3D, escàners làser, digitalitzadors lleugers estructurats o tomografia computada industrial. Les dades mesurades, generalment, es representen com un núvol de punts, no tenen informació topològica i, per tant, sovint es processen i modelen en un format més utilitzable, com una malla triangular.

Els processos de treball, conservació i arxiu de peces arquitectòniques i la conservació d'obres d'art han canviat de manera dràstica en els últims anys, amb la tecnologia de digitalitzat 3D portàtil. Encara no s'ha determinat l'abast total de la tecnologia de digitalitzat 3D amb les tècniques de restauració de patrimoni artístic i dia rere dia es descobreixen noves aplicacions. Una vegada escanejat l'objecte, la fase d'alineació de dades 3D (també coneguda com a registre) és un pas fonamental en el procés de tractament de dades escanejades en 3D. En aquesta fase es mouen les diferents malles en un sistema de referència comú, capaç de gestionar un gran conjunt de mapes de punts. Hi ha diferents solucions de programari per a l'alineació de malles i núvols de punts procedents de diverses fonts, incloent-hi escàners actius. Una d'aquestes és MeshLab (Cignoni i Ranzuglia, 2016). Es tracta d'un sistema avançat de processament de dades 3D, orientat a la gestió de malles no estructurades, que proporciona un conjunt d'eines per a editar, netejar, reparar, inspeccionar i renderitzar malles. MeshLab és programari lliure i de codi obert, amb llicència GNU (GPL o Llicència Pública General).

MeshLab ha estat Desenvolupat per l'Istituto di Scienza e Tecnologia dell'Informazione ISTI, dins del Visual Computing Lab. Inicialment, MeshLab es va crear com a activitat d'un curs a la Universitat de Pisa a finals de 2005. Actualment dona diverses solucions per a reconstruir la forma d'un objecte, que van des de la volumètrica (Marching Cube) fins a les superfícies implícites (Screened Poisson) (Kazhdan i Hoppe, 2013). A més, el programa ofereix una sèrie de filtres automàtics, semimanuals i interactius per a eliminar aquells elements geomètrics generalment considerats «erronis» per la major part de programaris i algoritmes. És possible eliminar errors topològics, vèrtexs duplicats i no referenciats, petits components, cares degenerades o intersectades, i moltes més singularitats geomètriques i topològiques (Cignoni et al. 2008). Utilitzant diferents mètodes de selecció automàtica i interactiva és possible aïllar i eliminar àrees no desitjades de les malles i núvols de punts.

Meshmixer és un altre gran programa que corregeix la malla d'un objecte i la prepara per a ser impresa (Autodesk, 2016). El programari es va llançar per primera vegada el 29 de novembre de 2009. Aleshores, Meshmixer feia un tractament d'objectes molt bàsic i, per tant, fàcil de fer servir. En els darrers set anys, a mesura que el programa ha anat fent-se més complex i la base d'usuaris ha anat creixent, s'han creat fòrums i desenes de milers d'estudiants, dissenyadors, enginyers i aficionats al 3D s'han adonat de la potència del programari.

Una de les funcions més potents de Meshmixer és la de reduir la complexitat geomètrica d'objectes, creant una geometria amb la mateixa forma però amb menys triangles. El programa ofereix diferents maneres de simplificar superfícies triangulades, les quals preserven el detall geomètric on es pot reduir selectivament el nombre de polígons mitjançant selecció. En altres casos, l'usuari pot voler augmentar el nombre de triangles. Això també és possible, ja que el sistema proporciona diferents maneres de subdivisió per a optimitzar la qualitat de la triangulació.

Cura, programari d'Ultimaker –empresa holandesa d'impressores 3D–, està orientat sobretot a la preimpresió. El programa talla els models 3D, tradueix l'arxiu 3D a format STL o OBJ, un format que la impressora pot entendre (Ultimaker, 2016). Les impressores 3D imprimeixen una capa sobre una altra per a construir l'objecte 3D. Cura pren el model 3D i calcula com es col·loquen aquestes capes al llit d'impressió i crea un conjunt d'instruccions perquè la impressora imprimisca l'objecte capa per capa.

NetFabb és un programa de l'empresa Autodesk que també proporciona una sèrie potent d'eines per a la depuració i reparació d'errors de malla. També ofereix eines amb operacions booleanes, així en el web del programa hom comenta com aquest tipus d'eines



s'utilitza per a generar maquetes arquitectòniques, però si es desitja poder treballar amb booleanes caldrà fer el desemborsament econòmic de 1 085 € a l'any (135 € mensuals) (Autodesk, 2016b), operacions que ofereixen gratuïtament programes com MeshLab o Meshmixer (per cert, també de l'empresa Autodesk).

Però el programa estrella per a l'obtenció del Gcode –arxiu que conté totes les especificacions de l'objecte a imprimir– és Slic3r. Aquest es basa en una comunitat de persones que treballen en col·laboració (Hodgson, 2016), en discuteixen noves característiques i les proven. És un projecte sense ànim de lucre. Els impulsors de Slic3r són molt crítics amb la comunitat RepRap, a la qual acusen de convertir en un negoci la impressió 3D. Ells volen mantenir la impressió 3D lliure i Slic3r sempre serà un projecte independent, no impulsat per cap negoci o proveïdor únic.

Finalment, l'alternativa gratuïta a Slic3r, és el programari Repetier. És molt complet i ens permet veure el codi de l'arxiu Gcode (Littwin, 2016), ens indica gràficament en 3D el recorregut que farà el filament per la peça, així com el temps estimat d'impressió.

En la taula que hi ha a continuació teniu el programari estudiat:

Programari

Reparació d'objectes	Preimpressió	Impressió
Meshmixer (distribució lliure)	Cura Software (distribució lliure)	Slic3r (codi obert i lliure)
MeshLab (distribució lliure)	NetFabb basic (gratuït) NetFabb (des de 1.085 € l'any)	Repetier (distribució lliure)

El sistema de tractament de la malla poligonal dels programes de preimpressió inclou l'eliminació de vèrtexs duplicats, no referenciats, vores sense col·lector, vèrtexs i cares nul·les. Són eines de suport per a la simplificació de la malla poligonal, que és en la que es converteixen els objectes, diversos tipus de superfícies de subdivisió, i dos algoritmes de reconstrucció superficial de núvols de punts i enfocament amb superfície de reconstrucció. Per a l'eliminació del soroll, generalment present a les superfícies dels objectes, MeshLab suporta diversos tipus de filtres de suavitzat i eines per a la visualització dels diferents tractaments (Cignoni et al., 2008).

L'eina per al registre de mapes de múltiples rangs, basada en l'algoritme iteratiu del punt estructural més proper, també és útil. Així mateix, MeshLab inclou un sistema interactiu directe de pintura sobre malla que permet canviar-ne interactivament el color, definir-ne seleccions i suavitzar directament el soroll i les petites característiques.

MeshLab s'utilitza en diversos contextos acadèmics i d'investigació, com ara la microbiologia, el patrimoni cultural, la reconstrucció superficial, la paleontologia o el prototip ràpid en cirurgia ortopèdica.

Tanmateix, la tecnologia estudiada no inclou només la representació d'objectes quotidians, sinó també la intenció de preservar el patrimoni cultural. Així doncs, es desenvolupen nous algorismes i eines per tal d'ajudar els experts (historiadors d'art, restauradors i arqueòlegs) en el seu treball diari.

Per això seria molt positiu compartir els resultats de les investigacions amb la tecnologia posant a l'abast del gran públic la possibilitat de descàrrega en línia de mostres del nostre patrimoni cultural en 3D. Així doncs, ens fem la pregunta següent: hi ha actualment alguna cosa semblant a llibreries virtuals de reproduccions de monuments 3D descarregables en línia?

Heus aquí els resultats a la qüestió:

RECURSOS PER A LA CATALOGACIÓ VIRTUAL

Libreries gratuïtes d'objectes 3D

Disseny 3D i escultura	Objectes imprimibles	Arquitectura i urbanisme
123D Autodesk	Thingiverse	3D Warehouse

Les llibreries amb projectes d'usuaris de les app 123D (Autodesk, 2015) són força interessants, tota una família d'aplicacions de l'empresa Autodesk (123D Catch, 123D Design, 123D Make, 123D Sculpt+), amb les quals es poden escanejar i tractar objectes i fins i tot enviar-los a imprimir des del propi web. Podem trobar tot tipus d'objectes amb esment especial als escultòrics (Autodesk, 2016a).

Unes altres llibreries són el web Thingiverse, amb un munt d'objectes imprimibles, envoltats de recursos educatius. A la portada del web podem veure reproduïda l'estàtua en honor a la vida i llegat de Martin Luther King, resultat d'un escaneig i del tractament de malla adequat (Thingiverse, 2016). A la miniatura es pot observar la inscripció que l'estàtua real té «D'una muntanya de desesperació, una pedra d'esperança».

Unes altres llibreries interessants són les de l'aplicació SketchUp, anomenades 3D Warehouse, lloc web on els modeladors de SketchUp poden pujar, descarregar i compartir models tridimensionals (Trimble, 2016). El lloc permet als modeladors crear col·leccions de models i utilitza algorismes per a determinar models similars. Els models individuals es poden veure en 3D des d'un

navegador. *The New York Times* va dir en 2008 que el web s'havia convertit en una biblioteca virtual (Wells, 2009), un lloc on trobar models tridimensionals virtuals de la major part de les estructures dels edificis més importants del món. De fet, hi podem trobar, perfectament catalogades, escultures de Santiago Calatrava o un apartat amb molts models d'esglésies ubicades en territori valencià.



VI. Discussió i conclusions

Les noves tecnologies faciliten la catalogació, conservació i activació del patrimoni cultural. El restaurador ja no necessita actuar directament sobre un monument, el pot escanejar i posteriorment observar-ne la geometria i els possibles graus d'actuació en l'estructura física d'acord amb els diferents estudis a realitzar. La catalogació de la peça no pateix procés de degradat per manipulació i trasllat, i fins i tot pot ser exposada virtualment en un museu.

Xarxes socials com a bases de dades sobre obres d'art i monuments faciliten la comunicació entre restauradors, investigadors i usuaris en general. Com que no necessiten d'un espai físic per a la catalogació de monuments, una reproducció d'aquests en arxiu informàtic 3D pot estar accessible en biblioteques virtuals, on els usuaris poden visualitzar-los en 3D en línia o descarregats a l'ordinador i fins i tot es poden imprimir i convertir en rèpliques a l'abast d'estudiants, col·leccionistes o investigadors i estudiosos.

Interacció i col·laboració entre diferents disciplines per al desenvolupament d'eines que permeten estudiar els objectes artístics. En un treball multidisciplinari poden convergir enginyers, químics, fotògrafs, restauradors, escultors, en definitiva, constructors, executors, inventors o *makers*, segons l'accepció en anglès. Aquesta diversitat d'actors es complementa donant com a resultat un treball en equip que, ben orientat, pot donar resultats interessants. Mentre que l'enginyer que desenvolupa una impressora 3D està més interessat en la creació de la mateixa màquina i el seu interès en el procés acaba quan la impressora es posa en funcionament, al dissenyador se li planteja tot un univers de possibilitats amb una eina de prototipat ràpid que pot reproduir tant joguets com escultures escanejades en un espai públic, i és una tecnologia que també atrau restauradors i estudiosos de l'art en general.

Cap a l'eina integrada, el disseny i l'estudi de l'objecte, i posterior reproducció en diferents materials. Una escultura d'un espai públic es pot escanejar i convertir en un arxiu informàtic tridimensional. Aquest pot formar part de llibreries integrades en una biblioteca especialitzada. L'objecte tridimensional es pot observar en diferents dispositius, com ara tauletes, mòbils i

ordinadors. Per mitjà de realitat augmentada un museu pot mostrar un objecte delicat en estat precari, el visitant del museu amb l'app apropiada al telèfon mòbil pot visualitzar virtualment l'objecte de manera que el museu no arrisca el bé artístic. L'objecte tridimensional passat a arxiu informàtic es pot imprimir en diferents materials plàstics.

Estudi i investigació del patrimoni no només a l'abast de les grans corporacions, sinó a l'abast de tot tipus d'escoles i públic en general. Així, a les escoles públiques es podrà estudiar el patrimoni artístic d'un país amb tot luxe de detall, amb una experiència tridimensional que res té a veure amb les consultes tradicionals en el material fotogràfic bidimensional.

La possibilitat, en un futur, d'una Viquimonuments (Wikimonuments), Viquipèdia de llibreries 3D d'objectes d'obres d'art i monuments a l'abast de tothom. Una cosa semblant és *Wiki Loves Monuments*, un concurs fotogràfic de monuments organitzat per grups de voluntaris de Wikimedia a diferents països (Wikimedia, 2011). Es tracta d'una iniciativa que anima qualsevol persona a carregar-hi imatges de monuments sota una llicència lliure perquè s'usen en articles de la Wikipèdia, en altres projectes Wikimedia i en qualsevol altre lloc. La intenció és oferir una visió global i de qualitat del patrimoni cultural de cada país, segons els impulsors del projecte. Això forma part destacable del saber humà i les imatges formen part d'un llenguatge universal que no requereix conèixer un idioma determinat. D'aquesta manera, es proposa el desenvolupament de quelcom semblant a una Viquipèdia, però en comptes d'incloure-hi imatges 2D, hi ha imatges 3D. També hom podria organitzar grups de voluntaris dins dels grups de *makers*, amb la finalitat d'anar escanejant i penjant el patrimoni cultural en diverses llibreries d'objectes virtuals 3D. De fet, ja hi ha llibreries d'objectes 3D virtuals, gratuïtes amb treballs dels mateixos usuaris. Només es tracta d'agafar l'empenta de la xarxa social i reconvertir-la en una eina per a l'ús didàctic dels estudiants.



UNIVERSITAT
JAUME I

VII. Bibliografia

- Artec. 2016. *Escàneres 3D de Artec*. Accés del 23 de desembre de 2016. <https://www.artec3d.com/es/shop>.
- Anderson, C. 2012. *Makers: The New Industrial Revolution*. Nova York: Random House.
- Asus. 2016. *Xtion Pro Live*. Accés del 4 de març de 2016. <http://xtionprolive.com/asus-xtion-pro-live-3d-sensor-motion-camera/asus-xtion-pro-live>.



- Autodesk. 2015. *123D Projects*. Accés del 14 d'octubre de 2016. <http://www.123dapp.com/project/search/state/all>.
- . 2016a. *Autodesk 123D Blog*. Accés del 12 de març de 2016. <http://blog.123dapp.com/category/123d-design>.
- . 2016b. *Meshmixer the 3D Printing Utility*. Accés de l'11 de maig de 2016. <http://meshmixer.com/design.html>.
- . 2016c. *Netfabb Basic is now just Netfabb*. Accés del 20 de desembre de 2016. <https://www.netfabb.com/blog/netfabb-basic-now-just-netfabb>.
- BBC. 2014. *Ruthwell Cross Factsheet*. Accés del 20 de novembre de 2016. http://www.bbc.co.uk/history/scottishhistory/darkages/trails_darkages_angles2.shtml.
- BQ. 2016. *BQ Ciclop*. Accés del 20 de novembre de 2016. <https://www.bq.com/es/ciclop>.
- Cignoni, Paolo et al. 2008. *MeshLab: an Open-Source Mesh Processing Tool*. Sixth Eurographics Italian Chapter Conference, 129-136.
- Cignoni, Paolo i Guido Ranzuglia. 2016. *MeshLab*. Accés del 10 de desembre de 2016. <http://www.meshlab.net/>.
- Hodgson, Gary. 2016. *Slic3r Manual*. Accés del 20 de juny de 2016. <http://manual.slic3r.org/intro/overview>.
- Kazhdan, Michael i Hugues Hoppe. 2013. «Screened Poisson Surface Reconstruction». *ACM Transactions on Graphics* 32 (3): 1-13. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2487237%5Cnhttp://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2487228.2487237>.
- Leoni, Chiara, Marco Callieri, Matteo Dellepiane, Daniel Paul O'Donnell, Roberto Rosselli Del Turco i Roberto Scopigno. 2013. «The Dream and the Cross: Bringing 3D Content in a Digital Edition». *2013 Digital Heritage International Congress*. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6743751/>.
- Littwin, Michael. 2016. *About Repetier*. Accés del 12 de juliol de 2016. <https://www.repetier.com/about-us/>.
- O'Donnell, Daniel Paul. 2012. *Some Early Screenshots from the 3D Work*. Accés el 15 de novembre de 2016. <http://visionarycross.org/some-early-screenshots-from-the-3d-work/>.
- Occipital. 2012. *Structure Sensor*. Accés del 10 de desembre de 2016. <https://store.structure.io/store>.
- PC-Componentes. 2016. *XYZPrinting. Escáner 3D de Mano*. Accés del 14 de novembre de 2016. <https://www.pccomponentes.com/xyzprinting-esc-ner-3d-de-mano>.

- Saxl, Fritz. 1943. «The Ruthwell Cross». *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes* 6: 1-19.
- Thingiverse. 2016. *Thingiverse*. Accés del 15 de novembre de 2016. <https://www.thingiverse.com>.
- Tresding. 2016. *Escáner 3D Pro*. Accés de l'11 de desembre de 2016. <http://www.tresding.com/escaner-3d/6-entresd-escaner-3d-pro-628055059004.html>.
- Trieu, Rosa. 2014. *Taiwan's XYZ printing Launches World's First All-In-One 3D Printer Plus Scanner*. *Forbes*. Accés del 14 de novembre de 2016. <http://www.forbes.com/sites/rosatrieu/2014/10/29/taiwans-xyzprinting-launches-worlds-first-all-in-one-3d-printer-plus-scanner/print/>.
- Trimble. 2016. *3D Warehouse*. Accés de l'11 d'octubre de 2016. <https://3dwarehouse.sketchup.com>.
- Ultimaker. 2016. *Cura Software*. Accés de l'1 de desembre de 2016. <https://ultimaker.com/en/products/cura-software>.
- UPV. 2016. *RA Y RV para ver los faltantes de las piezas arqueológicas en museos*. Accés del 30 de setembre de 2016. <https://www.ai2.upv.es/es/mostrarnoticia.php?id=754>.
- The Visionary Cross Project. 2016. *The Visionary Cross project*. Accés del 25 de octubre de 2016. <http://visionarycross.org>.
- VSM. 2013. «10th Eurographics GCH, and 2nd UNESCO Memory of the World Conferences, Plus Special Sessions fromCAA, Arqueologica 2.0». *2013 Digital Heritage International Congress*, 281-288.
- Wells, Stephen. 2009. *Taking a Scout Project to Another Dimension*. Accés del 10 de desembre de 2016. <http://www.nytimes.com/2009/03/29/nyregion/new-jersey/29googlenj.html?scp=1&sq=boy scout&st=cse>.
- Wikimedia. 2011. *Wiki Loves Monuments*. Accés del 20 de novembre de 2016. <https://www.wikilovesmonuments.org>.
- 3D, I. 2016. *Escáner BQ Ciclop*. Accés del 10 de novembre de 2016. <https://impresoras3d.com/products/escaner-bq-ciclop>.



¿Es suficiente la autorregulación en la televisión actual?

Laura Ballester Cuñat
al227960@uji.es

I. Resumen

La ética de la comunicación es un tema en alza en una sociedad tan compleja como la nuestra. En el siguiente estudio se analiza críticamente, desde una perspectiva ética, la situación actual de la televisión, con el objetivo principal de responder a la pregunta: ¿es suficiente la autorregulación para una televisión excelente? Para ello, se analizan, a través de una variada bibliografía de ética de la comunicación, las principales cuestiones y retos que presenta la televisión, mostrando qué características tiene, qué problemas sufre y qué propuestas pueden aplicarse para solucionarlos. A partir de las conclusiones extraídas a lo largo del trabajo, se puede afirmar que la autorregulación no está ofreciendo una televisión de calidad. En este estudio se sugieren algunas orientaciones y mecanismos para resolver dichos conflictos éticos.

Palabras clave: televisión, ética, comunicación, autorregulación, corrección.

II. Introducción

Desde el siglo xx filósofos y pensadores como los de la Escuela de Frankfurt alertaban del creciente poder de los medios de comunicación en las sociedades modernas. Así pues, a medida que han ido evolucionado los medios, se ha ido desarrollando una ética de la comunicación que ha llevado a las cadenas televisivas a que creen códigos deontológicos y de autorregulación.

Actualmente la figura del espectador ha cambiado y el antiguo modelo de espectador pasivo ha dado paso al de espectador activo, quien elige y selecciona los contenidos en la nueva «televisión a la carta» de hoy. Sin embargo, sigue habiendo telespectadores pasivos, por lo que tanto profesionales de la comunicación como la sociedad civil han mostrado su preocupación en las últimas décadas sobre los modelos de conducta y los contenidos que presenta la televisión.

Así pues, para poder realizar el análisis de este medio de comunicación, se ha seguido una metodología basada en la interpretación de textos de modo crítico mediante bibliografía especializada en materia de ética aplicada, ética de la comunicación y estudios sobre valores en televisión, con la que he querido responder a la pregunta «¿Es suficiente la autorregulación para garantizar una televisión de calidad?». Para ello, y como se muestra en el presente artículo, he realizado un estudio analizando diferentes aspectos de la televisión.





En primer lugar, he repasado la necesidad de una responsabilidad ética en televisión, qué se espera de este medio y cómo debería realizar sus tres funciones desde una perspectiva ética, apoyándome en autores de ética de la comunicación como Soria, Catela o Conill. En segundo lugar, después de consultar libros y artículos sobre ética de la comunicación y análisis sobre la televisión actual como los de Rafael Roda, Gustavo Bueno y Alicia Montano, he reflejado los que considero tres de los principales problemas a día de hoy en este medio, los cuales he nombrado como los «grandes males de la televisión». Tras comentarlos brevemente, en tercer lugar, abordaré qué valores se transmiten en televisión, dado que la sociedad se educa en valores, modelos y patrones de conducta; por tanto, en este capítulo, tras consultar diferentes estudios, como los de Gerbner y Gross, y algunos más recientes, como los de Chomsky y Ramonet, se muestra que hay un predominio de valores negativos como la violencia, el sexismo o el racismo, frente a los valores positivos, lo cual resulta peligroso para un sector como el de los menores de edad, fácilmente influenciable. Para concluir, se finaliza el artículo con el último punto de la investigación: «¿Hay alternativas a la autorregulación actual?». En este capítulo se proponen algunas ideas o alternativas, apoyadas en las investigaciones de Melanie Cishecki, a la autorregulación, como es el caso de la correulación, la cual implicaría mayor participación y cohesión del gobierno y de las cadenas televisivas con los profesionales de la comunicación y la ciudadanía. Finalmente, el artículo cierra con una serie de conclusiones que se han podido extraer a lo largo de la investigación realizada, en las que se hace un repaso de lo obtenido durante el trabajo.

III. Responsabilidad ética y televisión

La responsabilidad ética es un concepto con cada vez más peso en nuestras sociedades, donde ciudadanos, profesores, escritores y profesionales de la comunicación llevan tiempo demandando una revisión de las responsabilidades y de los aspectos éticos de las organizaciones. La responsabilidad ética, se podría definir como la capacidad de las personas y de las organizaciones de ser responsables moralmente de sus actos orientándose por unos principios éticos mediante la razón. Por tanto, no se puede olvidar la importancia de la responsabilidad, ya que es una cuestión esencial para poder actuar de forma moral en nuestras vidas (Castañares, 2009).

Así pues, la televisión como medio de comunicación es una organización formada por personas y, por supuesto, también tiene su responsabilidad, por lo que, a lo largo del presente artículo, se

analiza si realmente está orientándose por principios éticos, y con ello si la autorregulación actual está consiguiendo garantizar una televisión de calidad.

Por *calidad*, aunque sea difícil de precisar debido a la subjetividad del concepto, se entiende por aquello que tiene cualidades de superioridad o excelencia. ¿Y qué tipo de televisión se debería considerar de calidad? Siguiendo la clasificación del director de la BBC en la década de los treinta, Reith, la televisión debía cumplir tres funciones: informar, divertir y educar. Así pues, de acuerdo con estas tres funciones, se ha querido realizar una pequeña investigación basada en bibliografía en ética de la comunicación y en estudios sobre valores en los medios de comunicación, donde se ha podido extraer cómo se deberían cumplir las tres funciones de la televisión desde una perspectiva ética y cómo se están llevando a cabo en realidad actualmente.

En primer lugar, se menciona la función de informar, donde la misión principal es dar a conocer aquellas cosas que se desconocen; por ello, se la considera una fuente necesaria, siempre y cuando sea verdadera, importante y no manipulada, puesto que de lo contrario no se estaría cumpliendo la función de informar. A día de hoy, la información transmitida por televisión, según los profesores y directores de televisión y cine Gianfranco Bettetini y Armando Fumagalli, es información controlada por las grandes agencias internacionales, que deciden qué noticias son «noticiables» y cuáles no (Bettetini y Fumagalli, 2001: 23). En la misma línea, el filósofo Chomsky y el periodista Ignacio Ramonet explican en su libro, *Cómo nos venden la moto*, la decadencia de la calidad de la información, y cómo la función informativa de la televisión ha ido viéndose reemplazada por la de la información «en directo» o «en vivo», donde se produce «la engañosa ilusión de que ver es comprender» (Ramonet y Chomsky, 1995: 64).

Por tanto, la transparencia no está garantizada, e incluso se habla de «desinformación», por lo que organizaciones como Acces Info Europe se encargan desde la Unión Europea de fomentar el derecho a la información y a la transparencia. Para conseguir dichos objetivos se realizan informes en los que los datos revelan que dos de los veinte países analizados son los únicos realmente transparentes en cuanto a quién transmite la información y quién está detrás de esos medios (Borraz, 2015).

En segundo lugar, la función de divertir o entretener es una de las finalidades de la «caja tonta»; desde sus inicios fue pensada como una actividad de ocio familiar y distracción de las preocupaciones económicas y políticas del momento, pero a diferencia de la televisión actual, lo hacía de una forma respetuosa ya que su eslogan defendía que era para toda la familia. Sin embargo, la televisión ha evolucionado y el entretenimiento respetuoso ha dado paso a lo

«sorprendente», o a todo aquello que proporcione «espectáculo» (Castañares, 2006: 44).

Este nuevo tipo de diversión mediática empezó con los *talk shows* de los años ochenta, un formato novedoso, que como el mismo nombre indica era un espectáculo de la palabra. En este tipo de programas la curiosidad, lo siniestro o cualquier situación un poco diferente se convertía en espectáculo (Bettetini y Fumagalli, 2001: 62). Así pues, la finalidad de divertir se ha ido identificando durante las últimas décadas en «seducir» al telespectador comercializando el escándalo y mostrando desde una perspectiva distorsionada algunos temas y personajes. Bajo mi punto de vista, todo ello prueba una falta de responsabilidad en la televisión, como sostiene Catela, quien afirma rotundamente que cada vez hay menos ética en el ámbito audiovisual y acusa de esta situación al negocio que se encuentra detrás de este medio de comunicación en la actualidad, donde el objetivo es ofrecer un producto de bajo coste pero con la capacidad de dar muchos beneficios –como es el caso de este tipo de televisión de «mala calidad»– (Catela, 2005: 60).

En tercer lugar, educar es una de las funciones más delicadas de la televisión si tenemos en cuenta su fuerte poder de influencia, mediante la transmisión de valores, conductas y formas de entender la vida. La televisión tiene un poder importante sobre la sociedad, dado que difunde nuevas actitudes día a día, como diría Hoggart (Hoggart, 1960: 41 en Hartley, 2000: 191); por ello, el interés y las demandas por las asociaciones de padres, telespectadores y defensor del menor han aumentado en los últimos años pidiendo mayor protección de los horarios reforzados y una mejor supervisión de los contenidos emitidos; los informes de la Comisión Mixta de Gobierno realizados en 2015 muestran un aumento de las quejas a las cadenas privadas en comparación los años 2013 y 2014 (Comisión Mixta de Gobierno, 2015).

La realidad de los contenidos educativos en televisión es que hay menos presencia de programas de educación explícita, es decir, los que están relacionados con la enseñanza reglada y que tienen por función principal transmitir conocimientos directamente. En consecuencia, lo que realmente se encuentra en la carta de televisión son programas que no buscan transmitir mensajes educativos, pero que indirectamente enseñan determinadas actitudes y enseñanzas. Por ello, para una educación televisiva de calidad, la televisión debería contar con más herramientas que ayuden a promover una ética de la imagen como sostiene el profesor en ética de la comunicación Juan José Muñoz (2008: 255).



IV. Los grandes males de la televisión actual

Tras mostrar de forma breve las funciones que debería cumplir la televisión desde una perspectiva ética, podemos dar paso a lo que he nombrado «los principales males o vicios» de la televisión actual. Como se ha mencionado anteriormente, es evidente que existe un problema cuando la misma sociedad lleva tiempo anunciando la revisión de la situación ética audiovisual.

Los filósofos de la Escuela de Frankfurt alertaban de los problemas que estaba causando la influencia que ejercían ciertos poderes sobre los medios de masas; así pues, a lo largo de los últimos años se han ido creando códigos deontológicos en la televisión y en las diferentes profesiones, que han dado lugar a una ética empresarial y profesional.

A día de hoy, los profesionales de la televisión, de la comunicación y de la ética inciden reiteradamente en tres cuestiones que a lo largo de la pequeña investigación se han profundizado: la telebasura, la cuestión de la libertad de expresión y, por último, la televisión como negocio. A continuación, se mostrarán brevemente las conclusiones extraídas a partir de las fuentes consultadas, en las que se han podido identificar especialmente estos males.

Bajo mi punto de vista, estos tres males se ven envueltos y relacionados entre ellos ya que responden a una ideología común: la de mercado. La televisión es hoy por hoy uno de los pilares principales de las sociedades modernas, seguida de las finanzas. Albert Gore se atrevió a comparar los medios de comunicación con lo que representaron las infraestructuras de transporte de carretera en el siglo xx. Y no exageraba si se tienen en cuenta las proporciones increíbles de beneficios que ingresan las cadenas televisivas, anteponiendo así la lógica de la economía en el sector de la comunicación, como también se han encargado de mostrar otros profesionales de la comunicación, como los del diario británico *The Times*, en el que publicaron que los medios españoles se estaban enriqueciendo a partir del morbo y del sensacionalismo, y cuantificaban en dieciocho los programas de telebasura, de los que afirmaban que se emitían diariamente nueve (León, 2008: 13).

La telebasura está muy relacionada con la problemática que presenta la calidad de la televisión actual, y esta, como afirma Catela, también comprende parámetros éticos y culturales, a los que se debería prestar mayor atención, y no solo a los económicos o técnicos como hasta ahora. Así pues, la telebasura, según Catela, serían todos aquellos programas que contienen violencia, sexo, superstición, drama y emoción como espectáculo. Dichos programas quedan cada vez más lejos de seguir la ética e incluso son comparados por algunos profesionales de la comunicación con las estafas o los sobornos (García Cubells y Alborch, 2003: 25, 26). En





cuanto a opiniones sobre la telebasura, las hay a favor y en contra, más o menos alarmistas y, por supuesto, hay quien culpa a los telespectadores y quien culpa a las cadenas televisivas. Según el filósofo Gustavo Bueno, la última palabra para decidir sobre lo que se quiere ver en la televisión la tiene la misma audiencia, incluso afirma que para obtener una audiencia más amplia –una televisión de masas– las cadenas tienen que bajar la calidad de sus contenidos. Bajo mi punto de vista, esta perspectiva no es correcta, dado que hay que tener presente que sí hay contenidos de mayor calidad que se pueden emitir, incluso que ya se han emitido anteriormente y que serían preferidos por la sociedad. El problema, en mi opinión, reside en que no son tan beneficiosos para las empresas como lo son los productos telebasura de baja calidad. En consecuencia, la baja calidad de los contenidos no se debe a la propia elección de los espectadores, sino a los responsables que los ofrecen a costa de toda ética y moral (Conill, 2004: 148).

El segundo vicio mencionado es la cuestión de la libertad de expresión, ¿realmente hay libertad de expresión en nuestros medios? Cuando se habla de libertad de expresión, se suele identificar con diversidad de canales o ideas, en definitiva, un pluralismo informativo, el cual niegan algunos autores citados anteriormente como Victoria Camps, Chomsky o Rafael Roda, quienes sostienen que ese pluralismo informativo queda lejos de la televisión de hoy, en la que los centros de poder controlan los medios y se produce así una estandarización ideológica.

La filósofa Victoria Camps ha reflexionado sobre el derecho a la información y la libertad de expresión, dos elementos esenciales en los que se apoyan los Estados de derecho. Los Estados deben garantizar la libertad y el derecho a informar, de lo contrario, la sociedad no puede crear una opinión pública «conformada desde la libertad, desde la información y con una participación adecuada de los ciudadanos» (Camps, 2004: 33).

Si observamos la situación de la televisión pública española, se aprecian grandes diferencias con el resto de cadenas públicas europeas, dado que la televisión pública de España, desde sus inicios en la transición ha sido monopolizada por el Gobierno, y fueron los mismos partidos políticos de entonces quienes lo establecieron así. En consecuencia, encontramos una televisión pública que sigue siendo controlada y dirigida por el mismo Gobierno sin que haya un organismo independiente y externo (Montano, 2006: 24).

Europa lleva tiempo avisando a España de la necesidad de aplicar medidas en dichas cuestiones. El Consejo de Europa y el Parlamento Europeo denunciaron la influencia del poder político en los diferentes medios de comunicación públicos españoles. La respuesta desde el Gobierno se ha hecho esperar y se ha retrasado, y se ha creado el Consejo Audiovisual Superior, un organismo

independiente que asumiría amplias competencias, aunque es un proyecto que espera ser aprobado desde el 2010.

El informe comentado anteriormente, el de la organización Acces Info Europe, detectaba en la televisión pública española los problemas siguientes: nombramiento del cargo de director general por parte del Gobierno, control débil de los órganos existentes, estructura societaria anómala, un modelo de financiación ineficiente debido a sus reiteradas deudas y, por último, falta de modernización y adaptación del sistema, ya que no cuenta con un modelo eficiente para ser un Estado con autonomías.

Así pues, aunque algunos problemas se han visto resueltos como la excesiva publicidad y la comercialización de la televisión pública, se manifiestan otros problemas a los que se debería poner remedio. Del mismo modo que la televisión privada también se encuentra el problema de la falta de libertad de expresión debido a las concentraciones empresariales que ejercen presión sobre ellos (Montano, 2006: 27).

El último problema en abordar es la televisión como negocio, que a la vez considero que es el problema principal e hilo conductor de los anteriores, puesto que ver la televisión como negocio o mercado es lo que está causando la realización de contenidos de baja calidad y la falta de transparencia.

Pero el negocio de la televisión también consiste en el consumismo; detrás de la manipulación televisiva se encuentra el negocio del consumismo, el cual se apoya en la idea de que hay que consumir cada vez más, puesto que solo comprando se aporta a la sociedad. Así pues, los medios de comunicación han colaborado con esta idea al mismo tiempo que las investigaciones sobre conductas de compra, estrategias de *marketing* y publicidad se han ido desarrollado con el fin de que el espectador compre de forma superflua.

Los mensajes subliminales son una de las estrategias más utilizadas en televisión. Hay estudios que demuestran que mediante este tipo de mensajes el receptor tiene una serie de estímulos que pasan desapercibidos por la posibilidad de procesarlos conscientemente, pero que tienen una fuerte penetración en nuestro cerebro, y así se interiorizan deseos, acciones, conductas, etc.

Sin duda, es necesaria la aplicación de la ética en estas cuestiones. El historiador y periodista J. Martínez Reverte, afirma que la oligopolización de las empresas de la comunicación es cada vez mayor. Además, Jesús Conill describe la situación audiovisual como un espacio público y de diálogo con el que se está acabando, un espacio en peligro a causa de las empresas privadas que pueden llegar a monopolizar la televisión (Conill, 2004: 142).



El factor económico se ha convertido en una prioridad en los medios actuales. Como afirma Conill, el problema reside en esta simultaneidad de poderes que concentran los medios de comunicación, al ejercer el control de la opinión pública, por una parte, y al tener el poder económico de los mercados, por otra. Como consecuencia, los medios poseen una especie de «autoridad mediática» (2004: 139).

Por tanto, siguiendo a Camps, es evidente que cada medio tiene sus propias fidelidades y relaciones económicas que crean un tipo de opinión. Según la filósofa, el ciudadano se encuentra en la postura de comparar y seleccionar cuál es la información más fiable y objetiva para poder formar posteriormente sus opiniones (Camps, 2004: 44).

V. Los valores predominantes de nuestra televisión

Como se ha comentado anteriormente, a lo largo de este estudio se ha podido observar que las fuentes consultadas en materia de ética de comunicación y en valores en los medios de comunicación han mostrado la relevancia de tres males que se pueden considerar predominantes en la televisión actual. Así pues, esta investigación también nos ha llevado a abordar qué tipos de valores son los que transmiten los programas, la publicidad y en el ámbito general.

Como afirma el profesor de medios de comunicación John Hartley, nos encontramos en continuo aprendizaje y la televisión es un medio con mucho poder, más incluso que la educación formal (Hartley, 2000: 191). En consecuencia, inevitablemente educa, directa o indirectamente, y lo hace a través de modelos de conducta, valores, ideas, patrones de comportamiento, como el consumismo promovido en los medios de comunicación a diario. Dichas ideas son interiorizadas por la sociedad, entre la que se encuentra un sector mucho más influenciado: los jóvenes, que a través de las imágenes constituyen sus ideas sobre las demás personas y sobre su lugar en el mundo.

El problema principal de la influencia televisiva en los jóvenes, según algunos filósofos como Juan José Muñoz o profesionales de la comunicación como Joan Ferrés, es la autoridad que se le concede a este medio, tanto por parte del público infantil como el juvenil. Los datos del *Anuario de la televisión* de 2004 mostraban que los jóvenes españoles entre 3 y 12 años pasaban más tiempo delante de la televisión que en los colegios.

Los sociólogos Gerbner y Gross, mediante sus investigaciones, demostraron la existencia de la teoría del cultivo, que defiende que hay ciertas ideas sobre la realidad social, como valores, imágenes y

expectativas que los espectadores asumen mediante la exposición televisiva. Así pues, esta teoría confirma lo que también sostienen Chomsky y Ramonet en su estudio, donde afirman que la sociedad puede llegar a ver en televisión diez mil anuncios y contenidos que, de forma intencionada o no, nos introducen en el subconsciente principios de «lo bello, el bien, lo justo y lo verdadero; es decir, los cuatro valores morales sobre los cuales para siempre se edificará su visión moral y estética del mundo» (Chomsky y Ramonet, 1995: 64).

Gerbner y Gross ya anunciaban en 1989 el exceso de violencia en los contenidos televisivos; en sus estudios obtuvieron datos como que el 50 % de los protagonistas de películas o series televisadas aparecían involucrados en sucesos violentos. Los estudios de los años ochenta mostraban que un niño americano podía haber visto en televisión trece mil muertes violentas, a día de hoy la cifra se triplica teniendo en cuenta la pluralidad de canales y el aumento de la violencia (Roda, 1989: 321).

Esto ha provocado la reacción de varios países, que han creado sus códigos éticos para regular los contenidos visualizados por los jóvenes. En el de España, concretamente, se intentan cumplir los objetivos marcados por la resolución del Parlamento Europeo, como proteger ciertas franjas horarias, evitar los contenidos de carácter violento y aumentar las indicaciones que informan a los padres del tipo de contenido que se emite (Catela, 2005: 122)

Otra de las conductas repetitivas en televisión es la imagen de las mujeres, que sigue siendo representada de forma negativa, degradante e incluso violenta como denuncian el Instituto Oficial de la Radio y Televisión, que elaboró un informe titulado *Mujer, violencia y medios de comunicación*, o el Observatorio de la Imagen de las Mujeres, donde también denuncian las numerosas quejas recibidas por publicidad sexista o anuncios que denigran la imagen de las mujeres (Muñoz, 2008: 260).

Bettetini y Fumagalli hacen un análisis de los cánones e imágenes más repetidos en publicidad y detectan en primer lugar la relación entre objeto y cuerpo humano; concretamente se observa un mayor número de casos donde el cuerpo de la mujer es objetivado y parece parte del producto y no quien lo presenta. En segundo lugar, identifican cánones que muestran el modelo de delgadez exagerada, o los atletas y artistas que promueven la belleza eterna creando unos estilos de vida y una estética que fomenta el uso de dietas, medicinas alternativas, cirugías estéticas, etc.; todo debido a los modelos emitidos en la televisión (Bettetini y Fumagalli, 2001: 123).

En consecuencia, queda claro que los códigos éticos y la legislación existente no garantizan una televisión de calidad, al tiempo que profesionales, organizaciones, asociaciones y, en general,

la ciudadanía sigue realizando quejas, debates y demandas en los que reclaman una televisión más respetuosa.

VI. ¿Hay alternativas a la autorregulación actual?

La necesidad de una mayor autorregulación es evidente y el Gobierno ha intentado promoverla mediante mecanismos como el Plan Nacional Estratégico de Infancia y Adolescencia (2013-2016) con el que se intentaba cumplir una serie de objetivos entre los que destaca animar a las empresas de comunicación que trabajan vía Internet a establecer códigos autorregulativos. Sin embargo, el Plan Estratégico ofrece datos que reflejan la gravedad del asunto como que «el 47 % de los menores considera que la televisión no respeta el código de autorregulación del horario infantil, la mayoría no cree que los contenidos que se emiten sean inadecuados para ellos», o los datos del informe de la Oficina del Defensor del Pueblo y UNICEF, que muestran que el 44 % de los jóvenes entre 12 y 18 años ve la televisión fuera de las horas de protección (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 203).

El informe de la Comisión Mixta de Seguimiento del Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos e Infancia muestra que, durante 2014, hubo 178 reclamaciones sobre el contenido emitido en las franjas horarias protegidas. Además, los informes reflejan un aumento en el número de quejas desde 2013 hasta 2015, la mayoría de las cuales recae sobre las cadenas privadas y, en último lugar, sobre RTVE.

Así pues, por una parte, nos encontramos con que las cadenas televisivas no están aplicando la autorregulación de forma eficiente, puesto que los datos reflejan quejas por parte de la ciudadanía, y en cambio se observan escasas medidas al respecto por parte de los medios. Y por otra, desde el Gobierno y la legislación no se están creando los órganos necesarios para el control y el seguimiento correcto de la televisión actual.

Por todo ello, tras realizar este pequeño estudio, como alternativa a la autorregulación se ha planteado que podría implantarse una corregulación. De esta forma, se llevaría a cabo una vía intermedia entre la regulación del gobierno que despierta quejas en las cadenas televisivas y la regulación de las cadenas televisivas que no satisface las necesidades de la ciudadanía. Esta corregulación que propongo consistiría en la intervención de cuatro agentes: cadenas televisivas, legislación, profesionales de la comunicación y ciudadanía, de los cuales considero que deben tener un papel más importante los profesionales y la ciudadanía, ya que las organizaciones y las asociaciones tendrían que tener más voz. En estos acuerdos debe haber una colaboración mutua entre la



Administración Pública y la autorregulación de las cadenas para abordar ciertas cuestiones.

La corregulación no es tan conocida en España como en otros países europeos donde se lleva aplicando desde 1999. En España se planteó sobre 2009 y 2010 y, como afirma José Fernández Beaumont (2010), esta herramienta ha sido aparentemente bien percibida por las asociaciones de padres y madres españolas (Ceapa, Concapa), que piden tener más intervención en el ámbito audiovisual.

Melanie Cishecki, investigadora y autora sobre comunicación, investiga también sobre la corregulación. En su estudio, presenta una serie de problemas principales en el sistema actual de la autorregulación en los medios en el ámbito internacional, aunque su estudio se centra en Canadá, EE. UU., Nueva Zelanda y Gran Bretaña. Primeramente, aborda la precariedad de un sistema basado en las quejas de la ciudadanía, dado que no será totalmente efectivo si la sociedad no está informada de las organizaciones o de los consejos de los que dispone en sistema audiovisual. En 2002, representantes de las organizaciones sociales corporativas de Canadá afirmaban que el sistema de recogida de quejas no es práctico ni positivo, ya que consume mucho tiempo con escasos resultados como para poder cambiar cuestiones tan relevantes como el sexismo, la homofobia o el racismo (Cishecki, 2002: 3).

Otro gran problema que se presenta es que generalmente los ciudadanos no están educados sobre cuestiones críticas en la televisión, lo cual tampoco facilita la solución al problema. Por otra parte, la transparencia de las cadenas televisivas está en debate, dado que sus informes de responsabilidad social corporativa (RSC) dan a conocer muchos de los datos de financiación, comerciales, de *marketing*, etc. Sin embargo, se aprecia que aún sigue habiendo una falta de transparencia en cuanto a la justificación de la elección de los miembros de los consejos, directivos y de los diferentes cargos. En consecuencia, el poder continúa estando entre la disyuntiva: industria o gobierno (Cishecki, 2002: 3).

Así pues, queda patente la necesidad de mecanismos formales y democráticos que muestren de forma realmente transparente cada uno de los aspectos de las cadenas televisivas. Cishecki (2002: 5) también afirma que el informe de la organización feminista canadiense MediaWatch revela que ni los medios anglosajones, ni canadienses, ni tampoco los estadounidenses tienen un modelo que combine totalmente los cuatro agentes mencionados (medios, Gobierno, profesionales y ciudadanía) con un grado equitativo y similar de participación.

En definitiva, se debería apostar por una corregulación que implique al Gobierno, a la industria audiovisual y de la comunicación, a los organismos de autorregulación independiente y a grupos de la sociedad civil y de la ciudadanía, es decir, los consumidores. Para



ello, se debe establecer mecanismos que den cabida a estos dos últimos agentes, promoviendo una cohesión mayor con la ciudadanía y con los profesionales mediante debates y mesas redondas, y creando los espacios y organismos pertinentes de revisión y vigilancia del funcionamiento.



VII. ¿Hay alternativas a la autorregulación actual?

Con este estudio se ha querido investigar si la televisión de hoy es de calidad. Para ello, se ha repasado la situación en la que se encuentra la televisión actual, cuáles son los principales males que padece y qué valores son lo que predominan. Tras realizar el estudio, hemos querido ofrecer algunas propuestas o alternativas para cambiar dicha situación.

Como se ha ido analizando, la televisión es un medio de comunicación con un gran poder de influencia que debe tener límites y control, como cualquier otra organización. Así pues, la debe cumplir sus funciones desde una perspectiva ética, informando de forma transparente y veraz, educando en valores positivos y éticos, y, por último, entreteniendo de forma honrada sin utilizar el dramatismo, la espectacularización o la sensiblería.

En primer lugar se ha podido comprobar que la información está cada vez más manipulada, diseñada y elegida por las cadenas televisivas bajo intereses políticos y económicos. El entretenimiento se ha convertido en un recurso al servicio del espectáculo donde el nuevo entretenimiento se basa en la comercialización de sentimientos, sexo y violencia, que vulneran la función de educar promoviendo valores como el respeto, la igualdad, la solidaridad o la paz.

En segundo lugar, se ha querido mostrar tres de los males que más destacan en sus estudios filósofos y periodistas. Tras abordar estos temas –telebasura, libertad de expresión y la televisión como negocio–, se ha podido observar que la televisión se ha convertido en un gran negocio, en el que se intenta que la audiencia consuma un producto de baja calidad y bajo coste, y en el que la mercantilización de la información y de los contenidos está a la orden del día por los poderes que ejercen presión para controlar la opinión pública y, a la vez, difundir la ideología del consumismo.

Finalmente y para concluir el estudio, también se ha querido contemplar la posibilidad de exponer algunas alternativas para el sistema de autorregulación actual, que según autores españoles ha fracasado. Así pues, la corregulación puede ser una buena opción para suplir los fallos en el sistema regulativo, ya que lo que necesita la autorregulación de hoy es más participación ciudadana y civil. Mediante la corregulación, Gobierno, medios televisivos,

profesionales y ciudadanía podrían tener más relación y comunicación entre ellos si se crearan los mecanismos, los espacios y las herramientas necesarias para que haya una colaboración mutua; a través de acuerdos y de la cooperación de estos cuatro agentes se podría apostar por una mejora y una revisión de la situación actual, con la finalidad de conseguir una televisión de calidad.

VIII. Bibliografía

- Bueno, Gustavo. 2003. *Telebasura y democracia*. Madrid: Suma de Letra.
- Bettetini, Gianfranco y Armando Fumagalli. 2001. *Lo que queda de los medios: ideas para una ética de la comunicación*. Pamplona: Eunsa.
- Borraz, M. (2015). Transparencia en los medios: quién es el dueño de la información que lees. *eldiario.es*.
http://www.eldiario.es/sociedad/Tranparenciamedios-dueno_0_363264221.html.
- Camps, Victoria. 2004. «Autonomía profesional y códigos deontológicos de la comunicación audiovisual». En *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual*, editado por Jesús Conill y Vicent González, 33-44. Barcelona: Gedisa.
- Castañares Burcio, Wenceslao. 2006. *La televisión moralista*. Madrid: Editorial Fragua.
- Catela, Isidro. 2005. *Ética de la televisión*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Chomsky, Noam e Ignacio Ramonet. 1995. *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- Comisión Mixta de Seguimiento. 2015. *Informe del Código de Autorregulación sobre de Contenidos televisivos e Infancia*. Madrid.
- Cishecki, Melanie. 2002. «Co-Regulation: A New Model Of Media Regulation». *EGM Media*, 3.
<https://www.un.org/womenwatch/daw/egm/media2002/reports/EP3Cishecki.PDF>
- Conill, Jesús. 2004. «Globalización ética y medios de comunicación». En *Ética de los medios: una apuesta por la ciudadanía audiovisual*, editado por Jesús Conill y Vicent González, 137-148. Barcelona: Gedisa.
- Cortina, Adela. 2002. *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- Fernández, José (2005): «Contenidos televisivos en España. Corregulación: tercera vía para luchar contra la “telebasura”».

Telos 62.

<https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero062/corr-egulacion-tercera-via-para-luchar-contra-la-telebasura/>

Gerbner, George, Gross, Larry, Morgan, Michael, & Signorielli, Nancy (1994). Growing up with television: Cultivation Processes. En *Media Effects. Advances in Theory and Research*, Jennings Bryant y Dolf Zillmann, 43-68. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hartley, John. 2000. *Los usos de la televisión*. Barcelona: Paidós.

León, Bienvenido. (2008). «Introducción. Televisión de calidad frente a “telebasura”». En *Transformar la televisión: otra televisión es posible*, editado por Bienvenido León, 13-14. Sevilla: Centro de Comunicación.

Martínez Reverte, Jorge. 2002. *Perro come perro: guía para leer periódicos*. Madrid: Critica.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. 2004. *Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia*. Madrid.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. 2013. *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2013-2016)*. Madrid.

Montano, Alicia. 2006. *La manipulación en televisión*. Madrid: Espejo de tinta.

Muñoz, Juan José. 2008. «Ética, autorregulación y creatividad televisiva. La imagen de los adolescentes y la violencia doméstica». En *Transformar la televisión: otra televisión es posible*, editado por Bienvenido León, 253-261. Sevilla: Centro de Comunicación.

Roda Fernández, Rafael. 1989. *Medios de comunicación de masas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Sartori, Giovanni y Ana Díaz Soler. 1998. *Homo videns*. Madrid: Taurus.

Soria, Carlos y Enrique Bonete. 1999. *Ética de la comunicación audiovisual: materiales para una «ética mediática»*. Madrid: Tecnos.



La expresión de las emociones en el ámbito digital: el caso de Facebook Reactions

Álex Rubio Navalón
arubio@uji.es

I. Resumen

El presente estudio se orientó a observar el grado de aceptación de los nuevos botones de reacción de emociones en Facebook, denominados Facebook Reactions, focalizándose en el uso que los usuarios de la plataforma le están dando para complementar la emoción inicial de «me gusta» en su relación con páginas, única posibilidad de reacción además del comentario presente en la plataforma desde 2009 hasta estos nuevos Facebook Reactions, incorporados en febrero de 2016. A través de un repaso histórico de la plataforma en cuanto a las posibilidades permitidas a los usuarios para expresar sus reacciones y del análisis de estudios de seguimiento de estos botones, se concluye que estos nuevos símbolos que expresan reacciones están lejos en cuanto a uso del «me gusta» inicial de los usuarios respecto a su relación con las páginas, pero su empleo está en aumento, y marcan un nuevo tiempo en la relación entre usuarios en la plataforma con las empresas y comunidades que en ella también se relacionan con interés comercial y de imagen. Y, por tanto, es un factor a considerar en el futuro de la plataforma en su relación con los anunciantes que en ella invierten con el fin de relacionarse con sus audiencias objetivo desde un prisma publicitario.

Palabras clave: Facebook, emociones en redes sociales, Facebook Reactions, redes sociales, relaciones sociales en Internet.

II. Introducción

El universo de las redes sociales ha evolucionado a una gran velocidad en los últimos años. Desde que el 4 de febrero de 2004 Facebook lanzara su aplicación de forma inicial (Facebook, 2016), otro gran número de redes han ido surgiendo, consolidándose o desapareciendo al hilo de la actividad de sus usuarios. Concebidas bajo un fin de comunidades virtuales que proporcionan información e interconectan a personas con afinidades comunes, las redes sociales son uno de los mejores paradigmas de la Web 2.0 y la construcción de opinión en el entorno digital (Cabrera, 2010: 117).

Dentro de ello, la posibilidad de expresión de ideas a través de publicaciones propias adquiere una relevancia solo equiparable a la reacción mediante emociones a los mensajes emitidos por los demás miembros del círculo del usuario (perfiles o páginas) presentes en la red social. Esas posibilidades de expresión y valoración, una realidad presente en páginas web, foros y redes sociales a lo largo de toda la esfera de Internet y desde tiempos inmemoriales, han ido ampliándose en el ámbito de estas últimas plataformas de relación

digital para expresar sentimientos cada vez más diferenciales y complejos. Desde símbolos que indican la valoración, comentarios o posibilidad de expresión abierta, las diferentes plataformas han ido implementando posibilidades para que los usuarios manifiesten sus puntos de vista hacia otros individuales o hacia empresas o marcas.

En el caso de Facebook, objeto de análisis concreto en este estudio, desde el nacimiento del botón de «me gusta» en 2009 no se había producido ninguna novedad en estas posibilidades planteadas al usuario en cuanto a la reacción a los contenidos de otros perfiles o páginas a excepción de la incorporación de dibujos de expresión visual, denominados *stickers*, pero que en la práctica quedaban como un complemento añadido al campo de comentarios; hasta que en febrero de 2016 Facebook amplió las opciones presentes mediante el clic en el botón de «me gusta» dando paso a un desplegable que incorpora nuevos emoticonos que permiten al usuario reaccionar a las publicaciones de personas o empresas con una expresión de «me encanta», «me divierte», «me asombra», «me entristece» y «me enoja» (Facebook, 2016). Un escenario que abre nuevas posibilidades de relación y transmisión pública de imagen entre usuarios y empresas dentro de Facebook, y en el que queremos observar su evolución, implementación y grado de aceptación.

Cabe recordar en este sentido relacional en esferas digitales que los objetivos de las redes sociales, y en concreto de Facebook como líder del sector con un mayor número de usuarios a nivel mundial con alrededor de 2.000 millones de cuentas creadas (Sánchez, 2016), dentro de este escenario de interacción entre personas conectadas, se basan en la Comunicación (en la medida en que ayudan a poner en común conocimientos), en la Comunidad (posibilitan encontrar e integrar comunidades) y en la Cooperación (facilitan hacer cosas juntos, compartir y encontrar puntos de unión) (Ponce, 2012), que son las nuevas posibilidades planteadas por Facebook, sin duda una opción que incide en ello de forma decidida. Estas relaciones se aglutinan en redes con objetivos variados, desde los negocios hasta la amistad, en las que los usuarios crean su perfil y comparten información más o menos colaborativa (Gallego, 2010: 176). Las redes tienden, pues, a encajarse dentro de dos grandes espectros: las personales, que agrupan a un conjunto de contactos y amigos con intereses en común y donde estaría encajada Facebook, y redes sociales profesionales, que se centran más en la creación de contactos profesionales afines a cada usuario (Dans, 2010: 287).

Además de estos objetivos globales de interacción, las redes se concentran en torno a diferentes temáticas o tipologías de relaciones, que se agrupan en verticales o horizontales –también denominadas temáticas o generalistas–: las redes sociales verticales son las que consiguen generar comunidades de personas que se relacionan en torno a un interés en común; las horizontales engloban

a personas con múltiples intereses para que se relacionen entre ellas, esperando así un mayor volumen y amplitud en los intercambios entre usuarios (Redes-Sociales.com, 2014). Incluso, en una categorización basada en la tipología de interacción en ellas desde un prisma técnico, podemos dividir las entre un total de treinta tipologías (Solis, 2010-2016). Facebook, por tanto, podemos definirla como una red social horizontal, en la que los usuarios se relacionan entre sí en temáticas variopintas, y generan una estructura personal de las propias relaciones, donde se manifiestan libremente mediante sus propias publicaciones y las reacciones hacia las de los demás. Hacia las de los demás y también hacia las de empresas, colectivos e individuos con personalidad e incidencia pública, de forma que este grupo recae en una plasmación en forma de página en la red social. Por tanto, sin duda, Facebook representa hoy en día un prisma de importancia destacable en las relaciones entre individuos y marcas (de toda índole) en cuanto a que estos se relacionan con la posibilidad por parte del usuario de valorar públicamente a las páginas con sus comentarios, reseñas y, ahora también, con estos nuevos símbolos reaccionando a sus publicaciones.

Lo cierto es que Internet ha sido desde su implantación con mayor decisión en los primeros años de los 2000 un campo en el que el usuario manifiesta sus emociones en todo el proceso de comunicación en los diferentes espacios digitales. Por este motivo, para las marcas y empresas dentro del panorama comercial y publicitario, supone una enorme oportunidad para conocer las emociones generadas hacia ellas mismas, su sector o su competencia por parte de los usuarios. Comprender cómo esas posibilidades nuevas de expresión de las emociones como reacción a los contenidos de las páginas están siendo aceptadas por parte de las personas usuarias de Facebook, red líder mundial, se antoja, por tanto, como un factor muy destacable que, además, puede incluso marcar el devenir de las relaciones y, por qué no, también de las inversiones publicitarias por parte de los anunciantes.

En este sentido, cabe aclarar la consideración de que, en esta red social, los perfiles están dirigidos a su uso por personas, mientras que las páginas están disponibles para estas categorías de colectivos o sociedades: lugar o negocio local; empresa, organización o institución; marca o producto; artista, grupo musical o personaje público; entretenimiento; causa o comunidad. Por tanto, en este análisis se estudia la relación en el campo relatado entre los perfiles de usuarios (como agente que manifiesta la emoción) y las páginas (que reciben esa reacción por parte de los perfiles).

III. Objetivos

Los objetivos de esta investigación responden al planteamiento de estudiar los Facebook Reactions incorporados por la red social Facebook en febrero de 2016, un escenario de posibilidades de reacción para que el usuario manifieste su punto de vista sobre las publicaciones realizadas por usuarios o páginas, y es este último aspecto relacional (usuarios hacia páginas) el que nos interesa de forma especial por su incidencia en el prisma de relación comercial y publicitaria en Internet.

La clara intención de este estudio representa la valoración de la idoneidad de esta introducción de reacciones, que amplían la esfera desde un «me gusta» o comentario (en un sentido abierto para el usuario) a otros con reacciones que pueden resultar con manifestación negativa («me enoja»), pasando por otros que expresan sentimientos en un tono más abierto («me divierte», «me encanta», «me sorprende»). Por tanto, las posibilidades de reacciones dispersas por parte de los usuarios de la red social en las publicaciones realizadas por las páginas es un panorama abierto que merece ser estudiado en detalle para extraer conclusiones operativas en el mercado publicitario digital.

La investigación contempla y persigue los objetivos descritos a continuación:

- Visualizar el progreso y las posibilidades de la expresión de las emociones del usuario en el ámbito digital.
- Estudiar, concretamente, la evolución de Facebook en las posibilidades de expresión de reacciones que permite a sus usuarios.
- Visualizar el grado de aceptación y evolución de Facebook Reactions desde su incorporación definitiva a nivel mundial en febrero de 2016.
- Establecer nuevos panoramas de estudio y temas de observación fruto de la aceptación o no de estas nuevas emociones en el entorno de Facebook, válidos desde el prisma de las relaciones entre usuarios y empresas desde una perspectiva publicitaria.

IV. Material y método

El estudio aquí detallado se sirve de un método de investigación sobre estudios realizados a nivel internacional, que contemplan diferentes situaciones relativas al progreso de la incorporación de Facebook Reactions. Para su estudio se parte del análisis en profundidad de los resultados del informe de la consultoría digital



Quintly sobre el empleo de los diferentes emoticonos dentro de Facebook denominados Facebook Reactions, tanto en un periodo inicial, inmediatamente después de su primera implantación internacional, en febrero de 2016 (su lanzamiento), como en otro periodo posterior, en mayo y junio de 2016, de manera que permite una visión en perspectiva sobre su incorporación; todo ello relacionando una muestra de más de 200.000 publicaciones de páginas en Facebook y las reacciones obtenidas de sus audiencias. Igualmente, se emplea material proveniente del propio Facebook y de otras fuentes de credibilidad científica y digital consolidada al respecto de su posicionamiento sobre el uso de estos símbolos en la relación entre usuarios y marcas, así como material de consulta diverso con el fin de comprender la motivación de la red social para incorporarlo.

La intención de este artículo es, pues, plasmar, dentro del ámbito de las ciencias de la comunicación, y concretamente desde la rama de la estrategia publicitaria, un panorama de investigación sobre Internet y emociones acercándose al caso concreto de Facebook Reactions como ejemplo claro de la importancia de la expresión de las reacciones por parte del usuario hacia las empresas y marcas (personales o corporativas), y mostrar las diferentes áreas de estudio y las publicaciones más relevantes en cada una de ellas. Los diferentes estudios que examinan la inversión afectiva que las personas ponen en la tecnología digital, plasmada especialmente a través de diversos dispositivos, no se abordarán en esta investigación al exceder probablemente el marco operativo de la investigación; sin embargo, explorar en detalle esta expresión de las emociones en las redes sociales tanto en un plano micro de las interacciones entre usuarios y entre usuarios y empresas o comunidades, como en el campo más macro, contemplando el fenómeno del contagio emocional o identificación emocional, es un panorama que nos permite ubicar esta investigación en un marco teórico concreto.

Con todo ello, la toma de conciencia de las posibilidades para el usuario de contar con el ámbito digital como espacio y cauce para la expresión de emociones supone considerar Internet y sus aplicaciones no como un instrumento que usamos, sino como un lugar de experiencia y de subjetivación, ya que más que un medio de comunicación se trata de un espacio que habitamos y nos habita (Lasén, 2014), y este punto se hace especialmente evidente en las redes sociales, donde Facebook ha de entenderse como la referente en cuanto a uso, desarrollo y también de inversiones publicitarias de empresas interesadas en conectar emocionalmente con los usuarios presentes en ella. Esta relación y posibilidad de interacción se ha concretado de forma tradicional desde 2009 en Facebook, y condiciona la capacidad expresiva del usuario, con su botón de «me gusta», y le impide, hasta la irrupción de Facebook Reactions en

febrero de 2016, manifestar otros sentimientos negativos (desagrado, enfado, pena, etc.) con la misma facilidad (Wahl-Jorgensen, 2013), a excepción de que este optara por una reacción más costosa en tiempo y recursos respondiendo en forma de comentario abierto. Con dicha estructura, la noción de gustar ha experimentado un cambio semiótico, pues se ha desplazado desde la esfera íntima y emocional de los individuos hacia la esfera pública (Peyton, 2014), ya que los usuarios son conscientes de que sus reacciones pueden ser observadas por otros, de la misma forma que ellos pueden ver las de otros usuarios. Por tanto, más que como una mera expresión de un sentimiento, ahora es una acción, puesto que esa simple cuestión de apretar el icono de «me gusta» se transforma así en una acción racional que connota una conexión externa entre un individuo, un elemento discursivo y una instancia social (Peyton, 2014: 113).

Esta expresión emocional en forma de comentarios, «me gusta» o las nuevas reacciones en Facebook también debemos visualizarla dentro de una vinculación a la configuración de la identidad de la persona, pues interviene en los procesos de reconocimiento y negociación del estatus, ya que estas reacciones implican una visualización del perfil mayor y por tanto se adquieren más posibilidades de popularidad (Svensson, 2014: 22), de manera que influye consistentemente en la generación y consolidación de sentimientos de satisfacción y bienestar. Unas sensaciones que ahora se amplían en significado y profundidad con la incorporación de estas nuevas expresiones emocionales con posibilidad de ser expresadas prácticamente con la misma facilidad tradicional con la que Facebook planteaba indicar la acción de «me gusta» al usuario: en lugar de clicar directamente en el botón, el usuario clica y retiene el símbolo de «me gusta», se expande un desplegable en el que el usuario puede seleccionar una de las cinco emociones adicionales y se puede soltar el clic en el icono concreto. Un periodo de aprendizaje y extensión de la popularización se sobreentiende como necesario, sin embargo, la comunidad de Facebook ha estado habituada durante su existencia a cambios funcionales y/o estéticos que han influido en sus posibilidades dentro de la plataforma, con lo que es previsible una expansión paulatina y rápida al ser un tema relacional común que, además, el usuario puede ver representado tras cada publicación de un usuario o página y que, por tanto, se preguntará de una forma ágil cómo ser capaz de emplear también estos símbolos. Así pues, este no es un factor a priori trascendente o que pueda ralentizar su proceso de expansión y conocimiento a la comunidad de usuarios de la red social.



V. Resultados

5.1. Antecedentes e implantación inicial de Facebook Reactions

El 24 de febrero de 2016 Facebook incorporó a nivel mundial las nuevas reacciones en su red social bajo el denominativo de *Facebook Reactions*, y los cinco nuevos símbolos correspondientes son los que permiten a los usuarios de la red social la posibilidad de reaccionar con diferente sentido a las publicaciones de otros usuarios y páginas: «me encanta», «me divierte», «me asombra», «me entristece» y «me enoja» se unían de esta manera como posibilidades de expresión, tras años de debate y rumorología desde que en 2009 la red social incorporara su primera posibilidad adicional a los comentarios como reacción a las publicaciones de otros, entonces únicamente en forma de «me gusta». Estos símbolos se complementan con una expresión sintética en el idioma inglés descrito por la compañía, que resulta en las siguientes seis posibilidades: «like» (me gusta), love (me encanta), «haha» (me divierte), «wow» (me sorprende), «sad» (me entristece).

Los criterios empleados por Facebook para la elección de los símbolos, todo un hito en la realidad de la red social principal en número de usuarios en el mundo y líder en inversiones publicitarias, fueron la universalidad y expresividad, en palabras del director del diseño de producto de Facebook, Geoff Teehan (Stinson, 2016). Basados en el uso de los primeros *stickers* presentes en la plataforma, que permitían a los usuarios complementar sus comentarios con dibujos expresivos (y que quedaban manifestados dentro del campo de comentarios, de manera distinta al del clásico «me gusta» y a los nuevos símbolos de Facebook Reactions), su elección se produjo tras la extracción de las emociones clave bajo la premisa de un empleo mayor de los relacionados con el amor, tristeza o asombro, muy presentes en uso de forma previa mediante este sistema.

El origen al que podemos remitirnos para explicar en profundidad este nuevo concepto es el nacimiento del botón «me gusta» (*like*) en el año 2009. Poco o nada se sabía del origen de este icono hasta que Andrew Bosworth, el jefe de ingenieros de Facebook, describió en la página web de preguntas y respuestas, Quora –muy utilizada por los trabajadores de empresas de tecnología e Internet–, una explicación relativa a su nacimiento (Parrondo, 2012). En concreto, Bosworth explica que su equipo se hallaba trabajando en un proyecto llamado Props (Propiedades), en el que se buscaba una manera para que los usuarios de Facebook pudieran valorar las publicaciones de sus amigos; entonces, se barajaba la incorporación de un sistema como el de botones que tuvieran los símbolos de más y de menos, o de estrellas, como ya



existía en otras esferas y plataformas digitales. Fue meses después de iniciar el trabajo en este campo cuando surgió la idea de la incorporación de icono en forma de un pulgar orientado hacia arriba que en su origen iba a denominarse *awesome button* en inglés («botón impresionante»), y se cambió finalmente a *like button* («botón de me gusta») en coordinación con el fundador, máximo responsable y cara visible de la red social, Mark Zuckerberg. Otras teorías remiten a la existencia de este mismo botón en la plataforma FriendFeed, que ya lo incorporó en el año 2008 (Parrondo, 2012). Cabe destacar que las incorporaciones, novedades y variaciones en su red social siempre son un proceso que Facebook trabaja de forma paulatina y con estudios previos; en este caso fueron España y Japón los lugares donde primero pudieron testearse las reacciones en Facebook Reactions antes de su implantación definitiva a nivel mundial. Previamente, la red había trabajado con estudios realizados a pequeñas audiencias, que habían podido manifestar su opinión sobre varias series de iconos hasta decantarse la dirección de la red social por la propuesta final que llegó a los usuarios masivos.

5.2. Resultados de implantación de Facebook Reactions

Tras una primera fase de adaptación inicial, los primeros resultados del estudio de Quintly mostraron una escasa penetración del empleo de estos símbolos nuevos respecto al uso del clásico «me gusta» en las interacciones de los usuarios con las páginas. En concreto, los resultados de la primera oleada en base al estudio de 130.000 publicaciones en páginas de diversa índole en todo el mundo realizadas entre febrero y marzo de 2016 –el 24 de febrero de 2016 fue cuando se incorporó la posibilidad a nivel internacional definitivamente– arrojan los siguientes datos cuantitativos:

- Solo un 2,4 % de las reacciones de los usuarios en las interacciones con las publicaciones de las páginas fueron empleando las opciones de Facebook Reactions. En cambio, el clásico «me gusta» obtuvo el 76,4 % de las reacciones, con un 14 % de compartidos y un 7,2 % de comentarios en respuesta a estas publicaciones de las páginas analizadas.
- Las reacciones mediante símbolos expresados en Facebook Reactions a las publicaciones que contenían un vídeo fueron un 40 % superiores a las que contenían una imagen como elemento principal de la publicación de la página. En cambio, la respuesta en forma de «me gusta» fue a la inversa: las publicaciones que contienen imagen son las que arrojan una mayor reacción en forma de este símbolo.

- Las expresiones que recogen sentimiento de «me encanta» son de alrededor del 50 % en el caso de las publicaciones con vídeo y del 60 % en el caso de las publicaciones con imagen, respecto al total de las expresiones propuestas en Facebook Reactions. En todos los casos, la expresión de «wow» es la segunda más empleada; «sad», la tercera, y «angry» la menos utilizada del bloque.

En una segunda oleada, Facebook Reactions parece consolidarse según los datos obtenidos por la consultora Quintly de acuerdo con el análisis de 105.000 publicaciones realizadas por páginas entre mayo y junio de 2016 en el ámbito internacional y de espectros, sectores y tamaños diferentes:

- Respecto al 2,4 % inicial en febrero y marzo de 2016 en cuanto al uso de Facebook Reactions en relación con el total de posibilidades de reacciones de los usuarios en las interacciones con las publicaciones de las páginas, además de «me gusta», comentarios o compartidos, en el mes de mayo esta cifra es del 5,8 % y en el mes de junio de 7,1 %.
- En el mes de junio de 2016, los «me gusta» representan ya un 76,5 % de las reacciones totales, por un 12,7 % de los compartidos y un 5 % de los comentarios, además del 7,1 % del total de Facebook Reactions. Por tanto, como los «me gusta» se mantienen en cifras similares (76,4 % en febrero de 2016 respecto al 76,5 % en junio de 2016), puede concluirse que las emociones expresadas mediante Facebook Reactions se hacen desde su incorporación a costa de los comentarios y compartidos, que caen a un ritmo inversamente proporcional al aumento de los Facebook Reactions.
- En la comparativa entre mayo y junio de 2016, se visualiza un aumento de un 48 % de la reacción que recoge tristeza, un incremento de un 23 % de la de enfado, un 22 % de aumento de la de sorpresa, un +18 % de «me divierte» y un +16 % en «me encanta». Achacado a acontecimientos terroristas en USA, donde reside un porcentaje elevado de los usuarios de la red social, según apuntan desde Quintly.

5.3. Facebook en su posición hacia las páginas con Facebook Reactions

Un factor a considerar en la relación comercial entre Facebook y sus anunciantes es sin duda el hecho de que con la ampliación de estas posibilidades de reacción la plataforma social está facilitando la muestra inmediata y rápida de otro tipo de sentimientos a sus usuarios en su relación con las páginas más allá del primigenio «me gusta», lo que da pie a la visualización de otras expresiones de los usuarios de carácter variable en estas publicaciones que las marcas, algunas de ellas a su vez anunciantes, realizan en el propio Facebook. En cuanto a este punto, cabe destacar que la argumentación que la red social proporciona está en relación con las implicaciones en el discurso orgánico y en el pagado (Facebook, 2016):

- Una reacción es una respuesta a una publicación o a un anuncio de Facebook en la que las personas eligen uno de varios emoticones («me gusta», «me encanta», «me divierte», «me asombra», «me entristece», «me enoja») para expresar el sentimiento que les produce el contenido de la publicación o el anuncio.
- Estas son las implicaciones que las reacciones tendrán para los anunciantes, según el propio Facebook:
 - Los resultados que incluyan los «me gusta» en los informes publicitarios también incluirán las reacciones.
 - Los anunciantes que quieran ver un [desglose de las reacciones](#) podrán hacerlo desde el administrador de anuncios o desde las estadísticas de la página.
 - Las reacciones recibirán el mismo tratamiento que los «me gusta» en relación con la entrega de anuncios (por ejemplo, un «me encanta» no tendrá más valor que un «me gusta» en una subasta).
 - Del mismo modo que no se puede eliminar un «me gusta», tampoco es posible eliminar una reacción.

5.4. Facebook Live en combinación con Facebook Reactions

Otro factor clave a considerar en esta plasmación de reacciones a las publicaciones de páginas es la relativa a la posibilidad de que el usuario reaccione e interactúe en directo con una publicación que incluye un vídeo en directo, de manera que da pie a que su interacción se sume de forma pública en la emisión de ese vídeo en forma de vídeos encuesta. Esta posibilidad, introducida en las elecciones a la presidencia americana en 2016 por periódicos como *NY Times*, *The Guardian* o *BBC* en sus páginas en Facebook a través de Facebook Live (la vía de vídeo en directo), se amplió rápidamente

en otras esferas más comerciales o discursivas por páginas de toda índole, y dio pie a un formato que, a través de la propia API de desarrollo de Facebook, permite que el usuario interactúe en forma de encuesta de una manera rápidamente visible empleando sentimientos con Facebook Reactions para votar por una alternativa de las planteadas por la página. Un factor que sin duda es de por sí un prisma de estudio más que interesante a tener en cuenta en futuros procesos electorales o comerciales. En España, el periódico *La Vanguardia* realizó mediante Facebook Live empleando Facebook Reactions una encuesta en forma de reacción hacia Donald Trump, finalmente electo, y su adversaria Hillary Clinton (*La Vanguardia*, 2016).



5.5. Reacciones tematizadas

Otro prisma a tener en cuenta de cara a su posible impacto futuro es el de la personalización o tematización de los iconos en función de periodos concretos. En la celebración de Halloween en 2016, Facebook personalizó los iconos de Facebook Reactions de manera que tenían un vínculo visual con la festividad (periódico digital *La Opinión*, 2016).

VI. Discusión y conclusiones

Las conclusiones derivadas de este análisis se basan en los resultados y perspectivas provenientes del campo de la estrategia publicitaria y de las hipótesis que este prisma genera:

- Las reacciones planteadas en Facebook Reactions están siendo aceptadas por los usuarios de la plataforma. Es previsible un incremento de su uso en base a las cifras y perspectiva descrita.
- Estas reacciones sustituyen masivamente a comentarios, por tanto, son un elemento a considerar ya que el usuario adquiere una respuesta visual y rápida para ideas que anteriormente manifestaba con mayor carga de profundidad empleando los comentarios en las publicaciones realizadas por las páginas.
- El vídeo adquiere un nuevo empuje no solo al hilo de las tendencias de consumo en el ámbito digital, sino también porque los resultados de los estudios analizados en esta investigación apuntan a unas reacciones más positivas cuando se emplea este formato que otros

como la imagen o el texto. Es, por tanto, un campo en el que ahondar en cuanto a la comunicación que las empresas realizan en Facebook.

- Facebook Live plantea una posibilidad de implementación de encuestas en vivo en unión con Facebook Reactions que abre un abanico interesante de encuestación a la sociedad, tanto desde un posicionamiento electoral o político como en otro relacionado con el sector comercial.
- Las reacciones por parte del sector de los anunciantes deben tenerse en cuenta ya que representan la viabilidad del modelo de negocio de Facebook. Será interesante observar cómo los anunciantes presionan o dejan de hacerlo a la propia red social para que reconsidere la política de incorporación de estas reacciones, que permiten que el usuario adquiera mayor relevancia con sus reacciones rápidas en las publicaciones planteadas por la empresa.
- De igual forma, una de las perspectivas a estudiar será cómo el resto de redes sociales o tematizadas integran estas posibilidades de reacciones dentro de sus actuales, ya que Facebook ha actuado como líder en este aspecto y el usuario digital se encuentra en un periodo de maduración respecto a su uso. Otras redes como Twitter, Instagram o LinkedIn no contemplan de momento otras posibilidades de reacción hacia el usuario más allá de comentarios o «me gusta».

VII. Bibliografía

Bernal, Ana I. 2010. «Influencia de las redes sociales en los medios de comunicación». En *Evolución tecnológica y cibermedios*, coordinado por María Ángeles Cabrera, 112-128. Zamora: Comunicación Social.

Cabrera, María Ángeles (2010): «La interactividad de las audiencias en entornos de convergencia digital». *Icono14* 8 (1): 164-177. <http://www.icono14.net>.

Carrizo, Mercedes. 2012. *Las redes sociales como factor determinante de transgresión en la comunicación entre adolescentes*. Tesis de licenciatura. Universidad del Salvador. http://di.usal.edu.ar/archivos/di/carrizo_mercedes.pdf.

- Dans, Enrique. 2010. *Todo va a cambiar. Tecnología y evolución: adaptarse o desaparecer*. Barcelona: Deusto.
- Facebook. 2016. *Company Info*. Palo Alto. <http://newsroom.fb.com/company-info/>.
- Gutiérrez Valencia, Karolaim. 2013. *Usos reales de la red social Google Plus en una experiencia de enseñanza y aprendizaje universitaria*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Tesis de máster. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4232>.
- Gallardo, Jorge. 2013. «Análisis del fenómeno Youtube en España». *Revista Luciérnaga – Comunicación* 5 (9): 57-68.
- Gallego, Jesús Carlos. 2010. *Tecnologías de la información y de la comunicación. Técnicas básicas*. Madrid: Editex.
- Interactive Advertising Bureau. 2011. *Video marketing y publicidad en vídeo online: aproximación desde la perspectiva del usuario*. IAB Spain Research. <http://recursos.anuncios.com/files/446/99.pdf>.
- La Opinión*. 2016. *Facebook lanza reacciones y filtros especiales para celebrar Halloween*. <http://laopinion.com/2016/10/28/facebook-lanza-reacciones-y-filtros-especiales-para-celebrar-halloween/>.
- Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI. 2011. *Las Redes Sociales en Internet*. Madrid: ONTSI.
- Lasén, Amparo 2014. *Introducción. Las mediaciones digitales de la educación sentimental de los y las jóvenes*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- La Vanguardia*. 2016. *¿Quién ganará las elecciones en Estados Unidos, Clinton o Trump?:* <http://www.lavanguardia.com/internacional/20161108/411675658130/quien-ganara-elecciones-estados-unidos.html>.
- Manning, Allee y Tal Reznik. 2016. «How Donald Trump is beating Clinton on Facebook». *Vocativ*. <http://www.vocativ.com/363573/how-donald-trump-is-beating-hillary-clinton-on-facebook/>.
- Parrondo, Néstor. 2012. «La historia del botón «me gusta» de Facebook». *Yahoo Finances*. <https://es.finance.yahoo.com/blogs/fintechologyayredes/historia-bot-n-gusta-facebook-002121318.html>.
- Peyton, Tamara. 2014. «Emotion to Action? Deconstructing the Ontological Politics of the 'Like' Button». En *Internet and*



Emotions, editado por Tova Benski y Eran Fisher, 113-128. Nueva York: Routledge.

Pintado, Teresa y Joaquín Sánchez. 2014. *Nuevas tendencias en comunicación estratégica*. Madrid: ESI Editorial.

Ponce, Isabel. 2012. *Monográfico: Redes Sociales - Definición de redes sociales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/en/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1>.

Quintly. 2016. *Facebook Reactions Study – New Reactions picking up pace!* <https://www.quintly.com/blog/2016/09/facebook-reactions-study-new-reactions-picking-up-pace>.

Redespymes. 2013. *Publicidad en redes sociales*. <https://redespymes.wordpress.com/2013/12/04/publicidad-en-redes-sociales-ventajas-y-desventajas-para-las-empresas/>.

RedesSociales.com. 2014. «¿Qué son las redes sociales horizontales?». *Redes Sociales*. <https://www.redes-sociales.com/que-son-las-redes-sociales-horizontales/>.

Sánchez, J. M. 2016. «No hay techo para Facebook: roza los 2.000 millones de usuarios». *ABC*. http://www.abc.es/tecnologia/redes/abci-facebook-no-techo-para-facebook-roza-2000-millones-usuarios-201611031052_noticia.html.

Sigliano, Kevin, Pedro Jesús González, Beatriz Calzada y Manuel Márquez. 2014. *Guía profesional de Publicidad en Redes Sociales*. Territorio Creativo https://www.territoriocreativo.es/wp-content/uploads/2014/03/Guia_Profesional_Publicidad_Red_Sociales_Territorio_creativo.pdf.

Solis, B. 2010-2016. *The Conversation Prism*. www.theconversationprism.com.

Statista. 2012-2016. <http://www.statista.com>.

Stinson, Liz. 2016. «Facebook Reactions, the Totally Redesigned Like Button, Is Here». *Wired*. <https://www.wired.com/2016/02/facebook-reactions-totally-redesigned-like-button/>.

Svensson, Jakob. 2014. «Power, Identity, and Feelings in Digital Late Modernity: The Rationality of Reflexive Emotion Displays Online». En *Internet and Emotions*, editado por Tova Benski y Eran Fisher, 17-32. Nueva York: Routledge.

Wahl-Jorgensen, Karin 2013. «The Emotional Architecture of Social Media: The Facebook ‘Like’ button». *63rd Annual Conference of*



the International Communication Association (ICA). London (UK), 17-21/06.

Wikipedia. 2016. Diversos artículos: Facebook. Twitter. Youtube. Instagram. Pinterest. GIF. <http://www.wikipedia.org>.



Proyectar la identidad en línea.

Análisis del uso de LinkedIn por parte
de estudiantes españoles

Stanislava Mrkonjic-Bozic
stasa@stasambozic.com

I. Resumen

El presente estudio tiene el fin de discernir si, y en qué medida, la formación dentro del ámbito de la Universitat Jaume I en el uso de la herramienta profesional LinkedIn puede facilitar su explotación para los fines para los que fue creada y contrarrestar la confusión creciente sobre esta generada en la red. Para una primera aproximación, se ha estudiado literatura científica internacional disponible sobre los usos y roles de LinkedIn. Posteriormente, se ha comparado con literatura aficionada disponible en abierto en la red sobre el mismo tema. Por último, se han analizado quince perfiles de LinkedIn aleatorios de quince estudiantes de la Universitat Jaume I, con el fin de apreciar si el uso de la red social profesional por parte de estos responde a la aplicación de los contenidos de la vía científica o la vía aficionada. Tras concluir el estudio, se ha entendido que hay una falta de educación mediática sobre el objeto investigado así como un concepto erróneo de sus roles y funciones base, y que la formación especializada, específica y acompañada de prácticas supervisadas puede ayudar a profesionalizar el uso de LinkedIn por parte de los estudiantes de la UJI, a la vez que erradicar las ideas equivocadas sobre su función en el entorno laboral.

Palabras clave: identidad digital, desarrollo profesional, comunicación, LinkedIn, autopromoción, educación mediática, redes sociales.

II. Introducción

El presente informe refleja la investigación llevada a cabo en un nicho de interés creciente entre los graduados de la Universitat Jaume I: la presentación de la propia identidad profesional en la mayor plataforma social orientada a lo laboral, LinkedIn. Ya en 2009, Papacharissi situaba LinkedIn en la misma categoría que Facebook, afirmando que eran las dos redes sociales de mayor proliferación del momento (Papacharissi, 2009). Desde entonces y mientras Facebook se convertía en líder mundial en conexiones personales, LinkedIn ha ido tomando ventaja a otras alternativas de socialización profesional hasta alcanzar una posición de liderazgo indisputado; en la actualidad, se le considera la red número uno en el campo de las conexiones profesionales en Internet (McConnon, 2007; Lenhart, Purcell, Smith, & Zickuhr, 2010).

Por su rol indiscutible en el desarrollo profesional del graduado a medida que se acerca el fin de su etapa de formación, LinkedIn merece ser analizado para determinar su grado de relevancia en las



actividades orientadas a la empleabilidad que siguen a la etapa de formación superior en la universidad.

2.1. Necesidad de educación en nuevos medios

El discurso de la propia identidad digital se encuentra en una situación frágil, principalmente debido a la falta de formación específica en el uso de herramientas digitales orientadas a fines profesionales. La falta de roles que faciliten la orientación estratégica en el campo de las conexiones profesionales en entornos digitales ha dado lugar al aprendizaje sobre LinkedIn basado en los mismos principios utilizados en el funcionamiento en otras redes sociales, obviando las particularidades de la primera. Así pues, la falta de educación mediática ha llevado a adoptar métodos de prueba y error y a la búsqueda indiscriminada de recursos en internet, que se han interpretado como fuentes inherentemente verídicas (Gerard, 2013). Las definiciones de la propia identidad digital vienen, así, guiadas por fuentes en las que se vierte contenido aficionado y agresivo, en formato rápidamente consumible y compartible, donde los consejos sobre cómo construir la propia identidad digital son circunstanciales, subjetivos y sin rigor científico, a menudo se basan en la experiencia y opinión de una sola persona y adquieren estatus de fuente fidedigna siguiendo métricas simples obtenidas en redes sociales personales, como el número de amigos en Facebook o de seguidores en Twitter.

En los círculos científicos, por otro lado, la construcción de la identidad profesional se entiende no como una lista de pasos que cumplir que se puede obtener en cualquier fuente abierta, sino como un proceso continuado basado en experiencias de aprendizaje incremental, que permite la exploración continua del yo profesional y la actualización continua de este en línea (Nixon, 1996; Archer, 2008; Reid, Dahlgren, Petocz y Dahlgren, 2008). Los graduados pueden revisar y actualizar sus perfiles con regularidad, no solo porque cambian los datos específicos sobre su situación académica y laboral, sino porque su visión de su propia carrera y su desarrollo profesional también evoluciona (Whiting y de Janasz, 2004; Gerard, 2012), así como puede ocurrir con su entorno laboral o la industria en la que están activos.

Lo anterior parece indicar que no es sino con el apoyo de un mentor que un graduado puede aprender a alinear su identidad digital con su perfil académico y profesional, y orientarlo a aquellos ámbitos profesionales en los que desea continuar desarrollándose. Este proceso puede resultar complicado para el graduado, porque hasta que necesita expresar detalladamente los componentes de su identidad, no se da cuenta de que no los conoce con exactitud y de



que necesita iniciar un proceso de reflexión profesional complejo (Gerard, 2013).

2.1.1. Desconocimiento técnico de LinkedIn como herramienta

A la falta de formación en el consumo de –y creación en– nuevos medios como modalidad, se le suma el desconocimiento técnico de LinkedIn como red social y de su fin en particular. En los últimos diez años, y tras situarse a la cabeza de todas las alternativas de conectividad profesional, en LinkedIn, donde se ha querido pasar de la conectividad a la narrativa en lo que parecía una intención manifiesta de reforzar lazos interpersonales (Boyd y Ellison, 2007: 221), esta intención se ha visto diluida por el crecimiento desbocado del número de suscriptores y conexiones entre perfiles, lo que ha llevado, a su vez, al descenso de calidad en las interacciones y ha dificultado el establecimiento y afianzamiento de las mismas relaciones interpersonales que se buscaba reforzar en un principio.

La tendencia reciente a primar la cantidad antes que la calidad de las conexiones profesionales en línea parece estar abocada a provocar la ruptura eventual entre las relaciones virtuales y las interpersonales (Christakis y Fowler, 2009; Van Dijck, 2012), lo cual añade dificultad al proceso de desarrollo profesional de un graduado, que necesita construir redes estratégicas también fuera de internet.

LinkedIn, a pesar de contar con manuales técnicos detallados para asegurar el dominio de todas sus herramientas, no enseña a los usuarios cómo sacarle beneficio en términos profesionales (Gerard, 2013). Esto último se suele aprender a través de la experiencia individual con la red extendida en el tiempo, a la vez que la atención sostenida al desarrollo de la propia identidad profesional.

Otro aspecto a considerar es que la evolución de las redes sociales hacia la convergencia parece apuntar a que la posibilidad de compartimentar las facetas personal y profesional de la propia vida es cada vez más escasa y, si se consigue, puede llegar ser interpretada como una falta de integridad (Kirkpatrick, 2010: 199), con consecuencias en el estatus digital individual. Las redes sociales personales, de un uso mucho más extendido que las de índole profesional, interfieren en la construcción de la identidad digital en estas últimas por simple asociación de valores, combinado con la falta de conocimiento estratégico de LinkedIn.



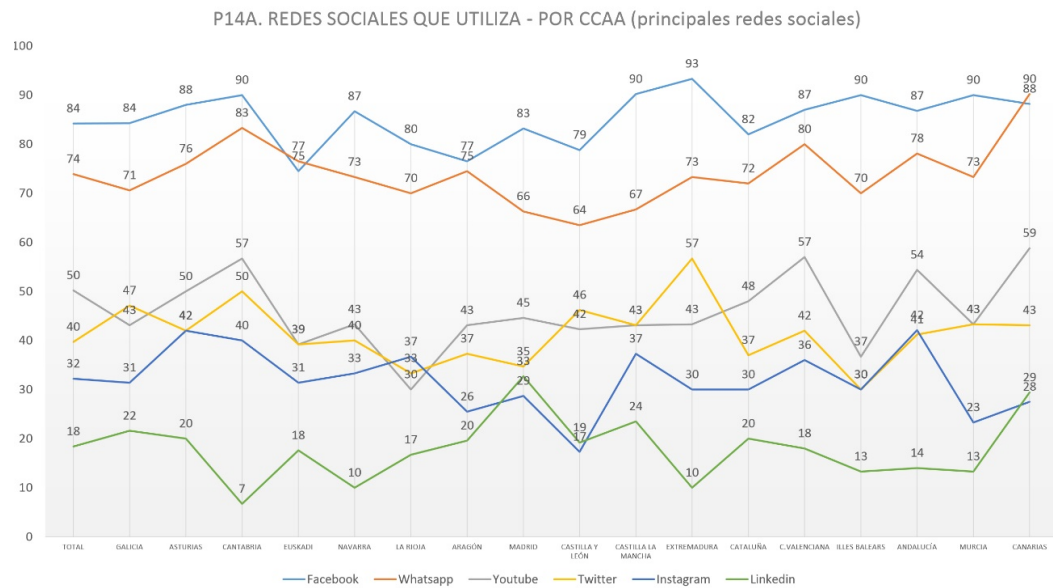


Figura 1. Uso de redes sociales en España, por plataforma y comunidad autónoma.

2.2. La barrera del idioma

España es el país de la UE en el que peor inglés se habla, tanto en número de hablantes como en el nivel adquirido (Cambridge Monitor, 2015). El grupo de edad que interesa en este estudio tiene un dominio de la lengua suficiente para desarrollarse de tan solo aproximadamente el 25% de los casos, una cifra complicada teniendo en cuenta la relevancia de esta lengua en el mercado laboral global. De los datos aportados por el estudio de Cambridge Monitor, hemos decidido no tener en cuenta como dominio del inglés el considerado «nivel medio», porque tal denominación, en el contexto peninsular, indica la capacidad de establecer conexiones informales con anglohablantes, pero un nivel insuficiente para consumir y elaborar contenido en el idioma anglosajón.

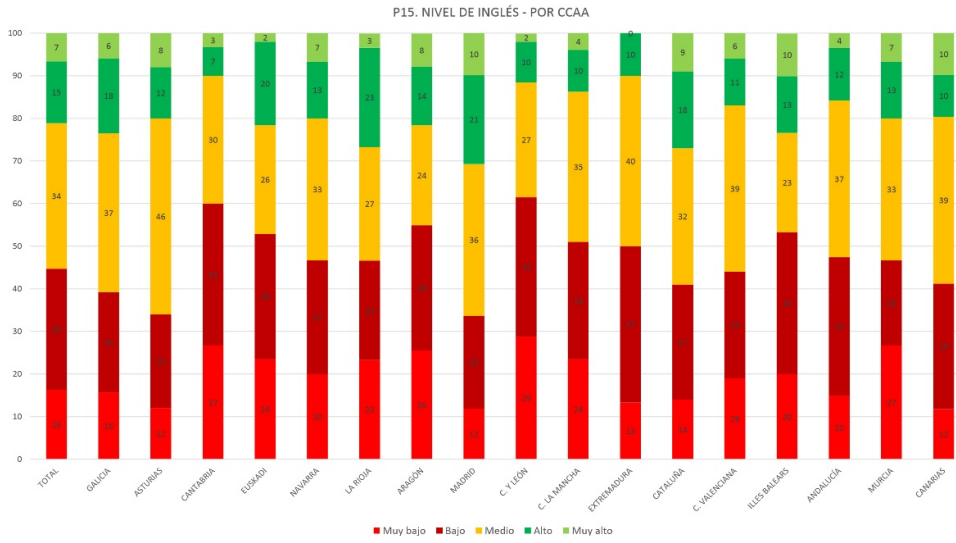


Figura 2. Nivel de inglés por comunidades autónomas.

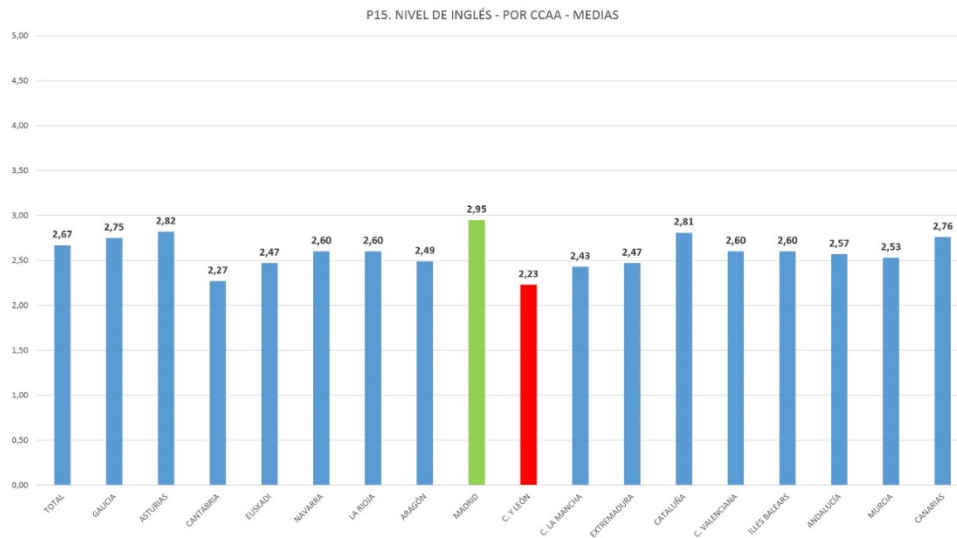


Figura 3. Media del nivel de inglés por comunidades autónomas sobre una escala de 0 a 5.

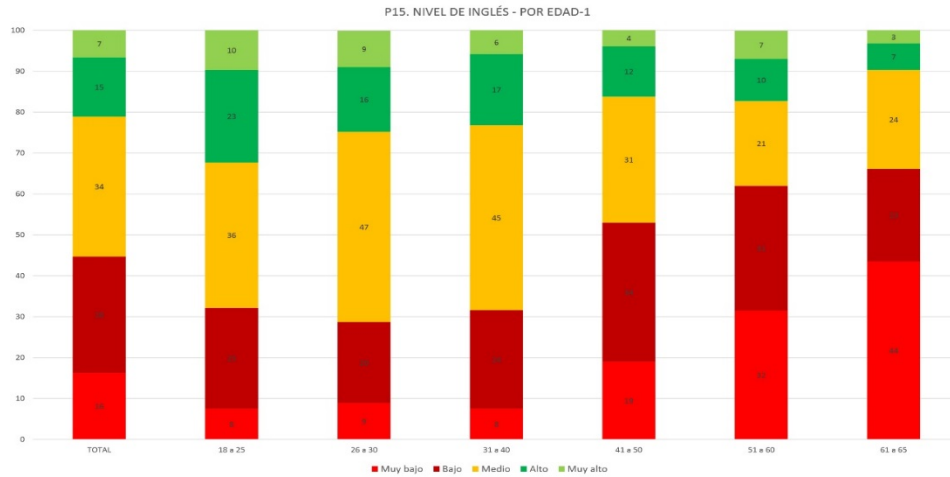


Figura 4. Nivel de inglés por edad. Método de agrupación 1

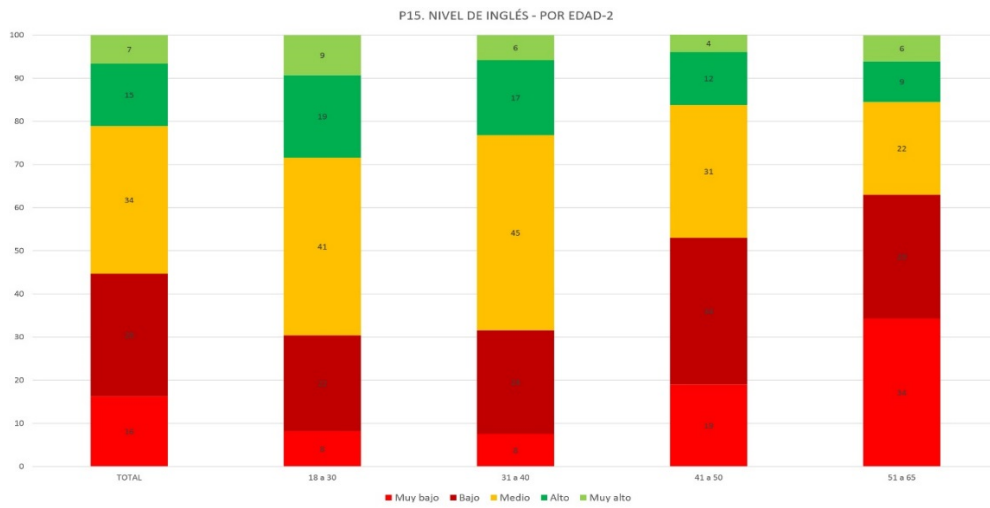


Figura 5. Nivel de inglés por edad. Método de agrupación 2.

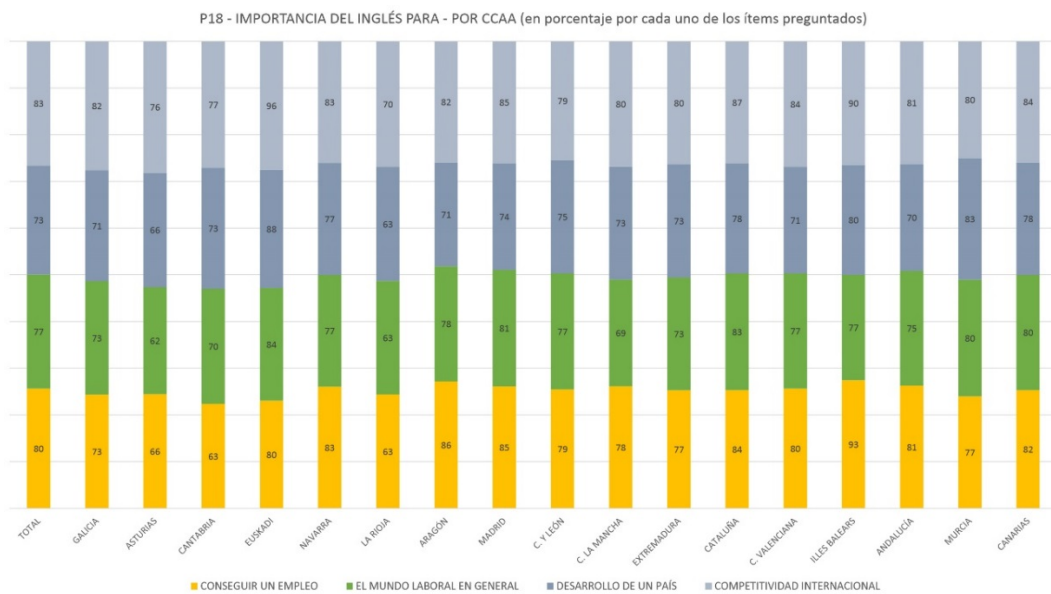


Figura 6. El objetivo principal de saber inglés, por comunidades autónomas.

La dificultad añadida es que las fuentes científicas más fiables de educación en nuevos medios disponibles en abierto vienen de universidades americanas y son impartidas por profesorado anglohablante. Aun cuando se tiene un dominio del inglés lo bastante sólido como para encontrar y utilizar contenido relevante sobre la explotación de LinkedIn para el beneficio profesional del individuo, los contextos culturales de la fuente (internacional) y el receptor en el ámbito que interesa en este estudio (España) son distintos, con lo cual el contenido emitido en origen no es aplicable de manera literal en el destino. Aun así, la traducción y adopción literal de contenidos en inglés –en ocasiones procedentes de fuentes no profesionales– se hace con frecuencia, lo que contribuye en mayor medida al uso no profesionalizado de LinkedIn.

Si el uso generalizado del inglés para transmitir conocimiento puede ir en detrimento de la producción científica debido a su mal uso (Swales, 1997), el mismo principio se puede extender al mal uso de herramientas digitales (tanto de fuente científica como aficionada) disponibles globalmente en inglés sobre la óptima explotación de LinkedIn, cuando estas se adaptan a las necesidades locales de profesionales de España.

III. Objetivos

Identificar los peligros y obstáculos que existen en el entorno digital en el proceso de la composición y comunicación de la propia identidad profesional.

Trazar patrones de comportamiento entre los perfiles de LinkedIn estudiados para extraer conclusiones sobre su comportamiento en línea.

Valorar la identidad digital como producto intercambiable en el mercado.

Valorar el beneficio que puede suponer el rol de un mentor en la herramienta profesional digital LinkedIn.

IV. Material y método

En el transcurso de esta investigación, se ha estudiado literatura científica de fuentes digitales en acceso abierto, así como las guías disponibles en abierto de fuentes aficionadas, para después pasar a analizar quince perfiles aleatorios de graduados españoles y hacer

una breve encuesta informal entre algunos asistentes a la Universitat Jaume I.



UNIVERSITAT
JAUME I

V. Resultados

Facebook contamina LinkedIn, tanto como empresa a través de la evolución de interfaz y contenido, como por el rol que tiene en las vidas de los estudiantes; la familiaridad con la red que aloja y comunica sus identidades personales interfiere en la forma en la que construyen y comunican su identidad profesional, por la similitud cada vez mayor de los principios de conectividad de ambas redes y la falta de formación al respecto.

La pregunta «¿Qué se puede hacer con LinkedIn?» planteada a cuatro estudiantes de grado en la UJI ha producido la misma respuesta en los cuatro casos: «Colgar el currículum para encontrar trabajo». De estas conversaciones y el análisis de quince perfiles aleatorios de estudiantes de la UJI de entre quienes sí están presentes en LinkedIn, se encuentra que la herramienta en sí no se concibe como un juego (al contrario que Facebook, Twitter, Instagram o Snapchat), sino como una tarea, lo cual supone un obstáculo a la hora de explorar su potencial en el proceso de desarrollo profesional. LinkedIn se entiende como una herramienta que no puede ofrecer ningún valor hasta que no se han terminado los estudios, y se deja en segundo plano. A esto hay que añadir que los estudiantes universitarios carecen de la suficiente experiencia laboral y de conexiones en el ámbito profesional como para completar un perfil en una red como LinkedIn (Gerard, 2013) y esa circunstancia contribuye a la consideración de que la red no les puede resultar útil.

VI. Discusión y conclusiones

La investigación llevada a cabo parece indicar los siguientes caminos:

Se perfila la necesidad de revisar los métodos de enseñanza y aprendizaje de inglés más allá de los planes formales de educación, para encontrar soluciones en las que este idioma no se perciba como un obstáculo sino como un recurso.

Se detecta la necesidad de figuras que provean a los estudiantes de instrucción en el proceso de elaboración de su identidad profesional en LinkedIn. Estos mentores, o instructores (de Janasz y

Forrett, 2008), no deben limitarse a cubrir los aspectos formales de la red como se está haciendo en la actualidad, sino también transmitir a los estudiantes sus apreciaciones y perspicacias sobre los caminos de desarrollo potenciales que su propia identidad digital tiene en la red atendiendo a sus conocimientos, aptitudes y credenciales.

VII. Bibliografía

- Archer, Louise. 2008. «Younger Academics' Constructions of 'Authenticity', 'Success' and Professional Identity». *Studies in Higher Education* 33 (4): 385-403.
- Boyd, Danah y Nicole B. Ellison. 2007. «Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship». *Journal of Computer-Mediated Communication* 13 (1): 1-11.
- Cambridge Monitor. 2016. *Europa ante el espejo*. Cambridge: Cambridge University Press. Acceso del 4 de enero de 2017. www.cambridge.es/en/about-us/cambridge-monitor/europa-ante-el-espejo.
- Christakis, Nicholas A. y James H. Fowler. 2009. *Connected. How Your Friends' Friends' Friends Affect Everything You Feel, Think, and Do*. Nueva York: Nack Nay Books.
- de Janasz, Suzanne C. y Monica L. Forrett. 2008. «Learning the Art of Networking: A Critical Skill for Enhancing Social Capital, and Career Success». *Journal of Management Education* 32 (5): 629-650.
- Gerard, Joseph G. 2012. «Linking in with LinkedIn® Three Exercises that Enhance Professional Social Networking and Career Building». En *Journal of Management Education* 36 (6): 866-897.
- . «Essential Instructor Support for Student Professional Networking and Identity Creation: Application and Example within the LinkedIn System». *International HETL Review* 3, art. 5. Acceso del 4 de enero 2017. <https://www.hetl.org/feature-articles/essential-instructor-support-for-student-professional-networking-identity-creation>.
- Kirkpatrick, David. 2010. *The Facebook Effect: The Inside Story of the Company that is Connecting the World*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Nixon, Jon. 1996. «Professional Identity and the Restructuring of Higher Education». *Studies in Higher Education* 21 (1): 5-16.
- Papacharissi, Zizi. 2009. «The Virtual Geographies of Social Networks: A Comparative Analysis of Facebook, LinkedIn and ASmallWorld». *New Media & Society* 11 (1-2): 199-220.
- Reid, Anna y otros. 2008. «Identity and Engagement for Professional Formation». *Studies in Higher Education* 33 (6): 729-742.
- Swales, John M. 1997. «English as Tyrannosaurus Rex». *World Englishes* 16 (3): 373-382.



Van Dijck, José. 2013. *The Culture of Connectivity. A Critical History of Social Media*. Nueva York: Oxford University Press.

Whiting, Vicki R. y Suzanne C. de Janasz. 2004. «Mentoring in the 21st Century Using the Internet to Build Skills and Networks». *Journal of Management Education* 28 (3): 275-293.

Zull, James E. (2002): *The Art of Changing the Brain Enriching Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Sterling: Stylus.



El uso de Twitter por los magazines informativos de televisión en España.

Los casos de La mañana, Espejo Público
y El programa de Ana Rosa

Raquel Benages Vicente
raquelbenages08@gmail.com

I. Resumen

Twitter se ha convertido en una de las redes sociales preferidas para la difusión y el consumo de información, tanto por los periodistas y medios de comunicación como por la ciudadanía. Los programas de televisión se han sumado a esta tendencia. En este sentido, el objetivo de esta investigación es evaluar el uso y las funciones que los magazines informativos atribuyen a Twitter. Concretamente, mediante las técnicas del análisis de contenido cuantitativo, se estudian los tuits publicados durante una semana por tres programas: *La mañana* (RTVE), *Espejo Público* (Atresmedia) y *El programa de Ana Rosa* (Mediaset). Los resultados indican que los magazines televisivos tienden a usar Twitter más como plataforma de difusión que como espacio de escucha y diálogo con los usuarios. Además, se constata un uso estratégico de esta red social para la autopromoción, normalmente a través de un uso intenso de enlaces que redirigen el tráfico a sus páginas web corporativas.

Palabras clave: Twitter, televisión, doble pantalla, magazines informativos, *La mañana*, *Espejo Público*, *El programa de Ana Rosa*.

II. Introducción

Actualmente, nos encontramos inmersos en un momento en el que el impacto de las nuevas tecnologías está cambiando los hábitos de los telespectadores, lectores y usuarios. Hemos pasado de la cultura de los media, caracterizada por la transmisión e intercambio de información, a la cultura de la tecnología de la comunicación, donde el individuo ha adaptado el rol protagonista dentro de la cadena de la información, ha adquirido nuevos hábitos en el uso de las nuevas tecnologías y, como consecuencia, se ha vuelto mucho más exigente a la hora de recibir información (González, 2014: 416).

Los medios de comunicación de masas han tenido que adaptarse a las nuevas tecnologías de carácter digital. La comunicación en la era digital ha pasado de ser una herramienta de carácter social, basada en transmitir mensajes unidireccionales, a ser una estrategia bidireccional, cuya misión reside en intercambiar información con el público. En este contexto, los medios sociales cobran cada vez más importancia en el día a día, y tanto los medios de comunicación como los programas lo saben. Twitter, en concreto, se ha convertido en una de las redes sociales preferidas para la difusión y el consumo de información, tanto por los periodistas y medios de comunicación como por la ciudadanía. Los programas de televisión se han sumado a esta tendencia y esta red social se ha convertido en una de las plataformas más populares debido a su inmediatez y brevedad.



El tema que se estudia es un asunto de interés, actual y con perspectivas de desarrollo futuro. Se estudia mucho el uso que los medios y periodistas hacen de Twitter, pero son más genéricos o están centrados, por ejemplo, en el periodismo político o deportivo. Sobre los magazines informativos no hay demasiada investigación. De ahí el interés por estudiarlo.



III. Marco teórico

Ante la amplia penetración de las redes sociales y, en concreto, la rápida evolución experimentada por la plataforma de microblogging Twitter, los soportes de los medios *offline* integran canales 2.0 como esta plataforma entre sus canales de difusión de contenidos como una estrategia para interactuar con la audiencia y hacerle partícipe del proceso de difusión de contenidos (Castelló, 2013). Es evidente que los medios sociales han supuesto una revolución sin precedentes en la forma de concebir y entender el periodismo. Existe una inmediatez y una disponibilidad de un espacio casi infinito para publicar informaciones (Canga, 2001: 37). Fruto de esta amplia penetración de las redes sociales, los programas de televisión de producción propia, especialmente los retransmitidos en directo, integran su presencia en plataformas sociales en el discurso televisivo como una estrategia para interactuar con el telespectador y hacerle partícipe y protagonista principal del *show* televisivo, incorporando funciones para facilitar la difusión viral de sus contenidos y también creando y manteniendo una presencia corporativa en las principales redes sociales.

La irrupción del medio social en el actual escenario comunicativo de Internet ha trastocado los cimientos sobre los que se ha ido construyendo la relación tradicional entre los medios y su audiencia. Espacios como Twitter se han erigido en promotores de una interacción directa y cercana entre los emisores de información, como los magazines informativos, y sus destinatarios, quienes se han convertido en productores y distribuidores de contenidos (Yuste, 2010: 86). Las redes sociales son «medios con elementos de remediación» (Campos, 2008); la innovación en estos espacios hacia narrativas periodísticas, ya sean nativas o adoptadas, es más que predecible en tanto que muchos de sus usuarios configurarían parte de su agencia a través de lo que llegue de sus contactos. Por lo tanto, los medios de comunicación tienen un papel fundamental en su tarea de garantizar fuentes de calidad en un espacio que, de nuevo, estará caracterizado por la sobreabundancia de información, donde la confianza no será suficiente.

Este panorama comunicativo ha propiciado que los telespectadores consuman, cada vez con más frecuencia, contenidos

en tabletas, *smartphones* u ordenadores portátiles mientras ven la televisión (Medina et al., 2016). Este cambio, impulsado por el entorno digital y la popularización de los dispositivos móviles, permite al usuario interactuar con la televisión y, desde el punto de vista publicitario, multiplica las oportunidades a disposición de los anunciantes (Castelló, 2013). El nuevo telespectador recurre habitualmente a las redes sociales para compartir y expresar, de un modo personal, sus percepciones. La televisión ya no se puede entender sin ellas. La televisión y Twitter están destinados a entenderse.

IV. Objetivos e hipótesis

Como objetivos del estudio se han delimitado los siguientes:

O1. Conocer las funciones que los magazines informativos de televisión en España atribuyen a Twitter.

O2. Evaluar si los magazines informativos de televisión en España rentabilizan el uso de Twitter y si aprovechan los recursos que esta red social les proporciona.

Para responder a estos objetivos, se parte de las dos hipótesis siguientes:

H1. Los magazines informativos de televisión emitidos en España no aprovechan al máximo las ventajas que ofrece Twitter porque tienden a la autorreferencia y apenas interactúan con la audiencia.

H2. Los magazines apuestan por el recurso de crear *hashtags* como estrategia para ganar visibilidad y promocionarse, pero no suelen usar otros recursos como la fotografía o el vídeo.

V. Metodología

5.1. Técnica

La metodología aplicada en este estudio se centra en el análisis de contenido cuantitativo. Se trata de una técnica que permite describir de forma objetiva, sistemática y cuantitativa el contenido manifiesto de los mensajes comunicativos (Bardin, 2002), a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto (Krippendorff, 1990: 28). En este caso, los mensajes están en los tuits.

5.2. Modelo de análisis

El modelo de análisis se sostiene en el eje siguiente: establecer las funciones que cumplen los tuits publicados en las cuentas corporativas oficiales de los magazines informativos seleccionados.

Para este eje se ha diseñado una serie de categorías homogéneas, exhaustivas, objetivas, pertinentes y excluyentes (Bardin, 2002: 27). El hecho de que las categorías sean excluyentes significa que «dentro de una misma clasificación ningún elemento debe figurar a la vez en más de una casilla» (Kientz, 1974: 173). Por lo tanto, en cada ámbito, cuando se codifique, se elegirá una única categoría: la que mejor represente la esencia del tuit.

5.2.1. Funciones que cumplen los tuits

Con el fin de poder evaluar las funciones que los magazines informativos de televisión españoles atribuyen a Twitter, se describen ocho categorías en la tabla siguiente:

Tabla 1. Funciones de los tuits publicados por los magazines.

Información	Datos contrastados con fuentes que dan a conocer hechos, circunstancias reales o algún tema particular.
Opinión	Valoraciones personales, críticas, expresión de emociones sobre algún asunto concreto, sin argumentos o datos contrastados que las sostienen como ocurre en la categoría de información.
Promoción-autopromoción	Mensajes que publican los programas para promocionar la propia cadena, el magazine o a terceros, normalmente para conseguir audiencia, un mayor flujo de seguidores o beneficios. Se incluyen los tuits en los que los magazines citan textualmente las palabras que colaboradores o participantes dicen durante el programa.
Participación	Tuits en los que los magazines piden una acción a los usuarios, por ejemplo, que contesten sobre algún tema o que participen en algún concurso. Se excluyen los mensajes que animen a la audiencia a entrar en la web, ya que estos se incluyen en la categoría promoción-autopromoción.
Interacción	Cualquier tipo de respuesta que escribe el programa a los usuarios.
Humor	Bromas, chistes, expresiones irónicas sobre algún tema.
Comunidad	Tuits en los que el programa se muestra próximo a la audiencia. Por ejemplo, en esta categoría se incluyen los mensajes en tono amistoso, mensajes en los que se muestra el <i>backstage</i> en el plató, los <i>selfies</i> , etc.
Otro	Publicaciones que no cumplen las características de las categorías descritas anteriormente.

Además, para analizar con más profundidad la categoría Interacción, se van a analizar dos cuestiones añadidas. Por un lado, se cuantifica el número de veces que el programa interactúa con la audiencia y por otro, se identifica la función que cumplen estos

mensajes de Interacción. Para el primer aspecto se establecen cuatro dimensiones a estudiar en el diálogo, de menos a más complejidad:

Tabla 2. Categorías para el análisis del grado de Interacción

Interacción de primer grado	Se produce una única respuesta por parte del programa a uno de sus usuarios (1+1).
Interacción de segundo grado	La conversación llega a otro escalón, ya que se detecta un diálogo de dos contestaciones por parte del usuario y la cuenta corporativa oficial del magazine (2+2).
Interacción de tercer grado	El programa y el usuario interactúan con mayor intensidad y se registran hasta dos réplicas por parte de cada actor (3+3).
Interacción de cuarto grado	Existe una conversación más larga en la que cada parte aporta más de tres respuestas.

Además, para identificar la función que cumplen los tuits de interacción, independientemente del grado de interacción, se aplicarán las siete categorías siguientes:

Tabla 3. Categorías para el análisis de las funciones de los tuits de Interacción

Protocolo	Respuesta que carece de contenido. Simplemente se limita a agradecer y/o saludar.
Disculpa	Supuesto que se produce cuando algún usuario marca algún tipo de error y la cuenta corporativa responde para justificarse, excusarse, disculparse o intentar solventar el fallo.
Aclaración informativa	Contestación que contiene una información contrastada, con el objetivo de aclarar o ampliar algún aspecto específico. Por ejemplo, se hace algún tipo de recomendación sobre dónde acudir para encontrar la solución a algún problema propuesto.
Opinión	Respuesta en la que el programa realiza valoraciones personales, críticas o expresa emociones sobre algún asunto concreto, sin argumentos o datos contrastados que la sostengan.
Comunidad	El programa responde al usuario con tuits en los que se muestra próximo a la audiencia. Por ejemplo, en esta categoría se incluyen contestaciones en tono amistoso, mensajes en los que se muestra el <i>backstage</i> en el plató, los <i>selfies</i> , etc.
Promoción-autopromoción	Contestación que publica el programa para promocionar la propia cadena, el magazine o a terceros, normalmente para conseguir audiencia, un mayor flujo de seguidores o beneficios. Por ejemplo, cuando remiten al usuario a la propia web del programa.
Otra	Respuestas que no cumplen las funciones descritas anteriormente.





5.3. Muestra

En la muestra se incluyen tres magazines matinales emitidos entre las 08:55 y las 13:25 horas: *La mañana*, *Espejo Público* y *El programa de Ana Rosa*. Se analizan sus *timelines* para estudiar qué hacen las propias cuentas corporativas.

Para la descripción de las funciones que los programas llevan a cabo, la muestra está compuesta por un total de 585 tuits que se publicaron en una semana, entre el 9 y el 13 de mayo de 2016. Se ha seleccionado dicha semana concreta para evitar el *ruido* que puede provocar la celebración de las elecciones nacionales del 26 de junio. Se ha evitado el periodo de precampaña electoral para que los datos sean lo más fieles a la realidad posible y no se vean modificados por un hecho puntual.

5.4. Procedimiento

5.4.1. La elección de los programas

Los magazines informativos analizados son: *La mañana* (La 1, de RTVE), *Espejo Público* (Antena 3, de Atresmedia) y *El programa de Ana Rosa* (Telecinco, de Mediaset). Los dos últimos, de televisión privada, se han seleccionado de acuerdo con la cuota de pantalla (*share*) según datos de Kantar Media. Por otra parte, se añade un caso de una cadena pública (*La mañana*).

Tabla 4. Audiencia de los magazines informativos españoles (15/06/2016)

Soporte	Espectadores	Share (%)
<i>La mañana</i>	216.000	7,4 %
<i>Espejo Público</i>	471.000	17,5 %
<i>Las mañanas de Cuatro</i>	738.000	11,8 %
<i>El programa de Ana Rosa</i>	596.000	21,5 %
<i>Al rojo vivo</i>	822.000	13 %

La mañana es un programa de televisión emitido por La 1 de Televisión Española, de lunes a viernes en horario matinal: de 10:05 a 13:25 horas. Es un magazine presentado por Mariló Montero y que incluye secciones de corazón, actualidad y salud.

Por su parte, *Espejo Público* es un programa televisivo magazine matinal, emitido por la cadena española Antena 3, de lunes a viernes, de 09:00 a 12:20 horas. Un magazine contenedor de actualidad, presentado por Susanna Griso, que incluye varias secciones, reportajes y entrevistas.

Por último, *El programa de Ana Rosa* es un programa magazine matinal de televisión, producido por la productora de televisión

española Cuarzo Producciones para Telecinco. Actualmente, se emite de lunes a viernes desde las 08:55 hasta las 12:45 horas. El programa está presentado por Ana Rosa Quintana y contiene diferentes secciones donde contertulianos hablan sobre temas de sociedad, corazón, política y actualidad.

VI. Resultados

6.1. El caso de *La mañana*

Durante la semana seleccionada, del 9 al 13 de mayo, *La mañana* publicó un total de 41 mensajes. 29 tuits fueron respuestas a los usuarios (70,73 %), 7 publicaciones fueron retuits –redifusión de mensajes de otros actores– (17,07 %) y 5 mensajes fueron escritos por la propia cuenta corporativa del magazine (12,20 %):

Por lo tanto, debido al alto porcentaje de contestaciones, destaca la función interacción (con el 71 %):

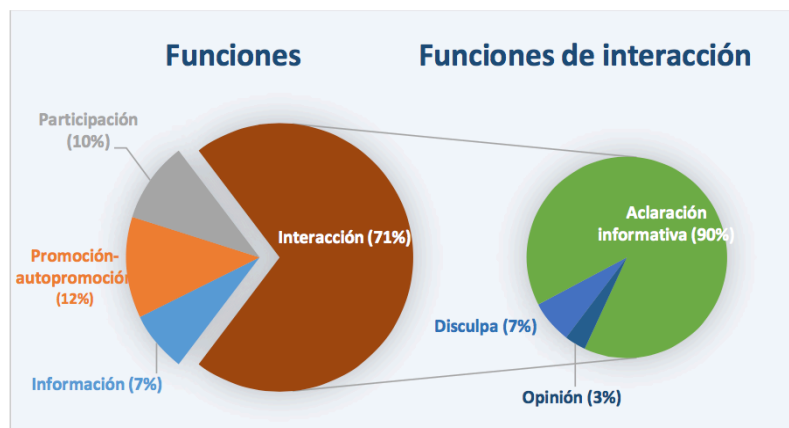


Gráfico 1. Funciones de los tuits de *La mañana*

El resto de funciones quedan a mucha distancia (ver gráfico 1), como la promoción-autopromoción (12 %), la participación (10 %) y, prácticamente inexistente, la función información, a la que se destinan únicamente 3 publicaciones de 41 (7 %).

Los retuits que la propia cuenta hace son exclusivamente de promoción-autopromoción. En ellos, perfiles ajenos a la cuenta se publicitan o mencionan que acudirán al programa. *La mañana* los retuitea para que los usuarios vean estos mensajes. Y para resultar más llamativos, todos llevan una imagen junto al texto.

En los tuits de participación (10 %), el magazín anima a los usuarios a que contesten sobre algún tema en concreto y posteriormente intenta interaccionar con los que lo han hecho.

En cuanto a las respuestas, suelen ser de primer grado, con una única respuesta para aclarar alguna duda de la audiencia. Sin embargo, a pesar de que el programa suele contestar solo una vez, en ocasiones completan la respuesta los médicos o colaboradores del magazín, que también se suman al diálogo generado por la duda o pregunta del telespectador.

Cuando la interacción es de segundo grado (se dan dos respuestas del programa en el mismo diálogo), es porque el magazín previamente anima a los usuarios a que comenten y, posteriormente, cuando lo hacen, el programa les contesta resolviendo sus cuestiones y el usuario lo agradece.

Como se puede observar en el gráfico 1, las respuestas que publica la cuenta corporativa de *La mañana* son, en su mayoría, aclaraciones informativas (90 %), en las que contestan con información contrastada o indican quién puede solventar el problema al usuario. Pero, en menor medida, también se encuentran disculpas (7 %) por no haber contestado a algún telespectador o haber cometido algún error, y respuestas con opinión (3 %) en las que el magazín valora sin aportar datos contrastados.

Por último, cabe destacar que el uso de recursos gráficos por parte de la cuenta corporativa de *La mañana* no es muy intenso, porque solamente en 8 casos de las 41 publicaciones utiliza alguna imagen (14,7 %), *link* (entendiendo *link* como un enlace a una página exterior) o GIF (2,4 %):

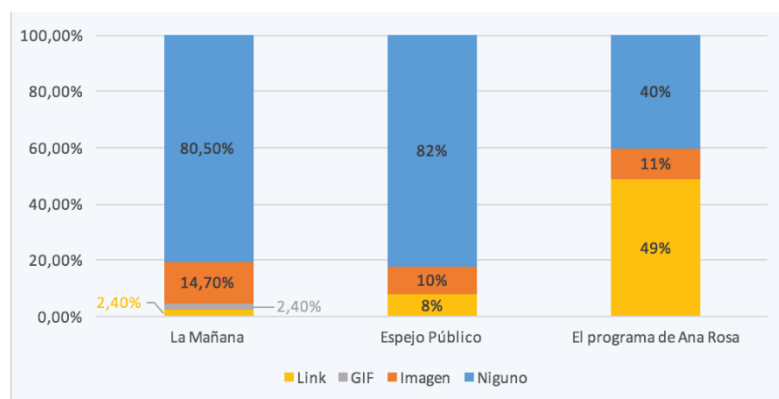


Gráfico 2. Recursos usados en el *timeline* de *La mañana*, *Espejo Público* y *El programa de Ana Rosa*

Así pues, se puede concluir que *La mañana* se centra en la interacción con la audiencia. Su principal objetivo es mantener una respuesta activa con ellos, para que se sientan parte del programa.

6.2. El caso de *Espejo Público*

El 84,30 % de los mensajes del *timeline* de *Espejo Público*, un total de 231 de 274, han sido tuits nuevos escritos por la propia cuenta. El 15,70 % restante, 43 publicaciones, fueron retuits de diferentes perfiles, sobre todo de mensajes tuiteados previamente por partidos políticos y colaboradores del magazine.

Al contrario de lo que ocurre en el caso de *La mañana*, *Espejo Público* sigue su propio patrón y no contesta a ningún usuario, ya que se limita a publicar contenido propio, en su mayoría, o a retuitear mensajes ajenos. Por ello, durante esta semana, no se registra ninguna respuesta.

En cuanto a las funciones de los mensajes, destaca por goleada la promoción-autopromoción, con un 84,7 %. A gran distancia sigue la información (13,5 %), la opinión (1,1 %) y, en último lugar, la participación (0,7 %).



Gráfico 3. Funciones de los tuits de *Espejo Público*

El programa mantiene una estrategia diaria en su cuenta de Twitter. Antes de comenzar, el magazine anuncia los temas que va a tratar, para que el público se enganche y se mantenga activo en la red social. Una vez comienza, tuitea el enlace para poder visionar el programa en *streaming*, siempre redirigiendo al receptor a la página web de la propia cadena, concretamente al espacio que tienen destinado en la página para el programa.

Durante el transcurso de *Espejo Público*, en su cuenta corporativa tuitean todo lo que está pasando en el programa: a quién van a entrevistar ese día, qué es lo más interesante que los invitados han dicho, qué opinan los colaboradores, etc. Por este motivo el porcentaje de promoción-autopromoción es tan elevado. Asimismo, abundan las citas textuales de los participantes que acuden al programa.

Los colaboradores del programa contribuyen a incrementar la promoción del magazine, con el fin de captar la atención de la audiencia. Por ejemplo, @silvinillaa, periodista de Antena 3 y colaboradora del programa, escribe que la imagen que ofrece el magazine en directo es «brutal».

Con un porcentaje menor, la función de información es la segunda que más se percibe (13,5 %). Suele apreciarse en tuits encabezados con palabras en mayúsculas como «última hora», «urgente» o «exclusiva», que además despiertan expectación en el usuario. Los mensajes aportan datos recientes sobre algún suceso de actualidad. En el caso de que no figuren estas palabras clave, se recurre a los *hashtags* creados por el propio programa para etiquetar cada tema, que también suelen situarse al inicio del tuit, o directamente se cuenta la información (sin alertas y sin *hashtags*).

La opinión y la participación son escasas, entre ambas no llegan ni al 2 %. El programa nunca valora ningún hecho, pero sí retuitea opiniones de los colaboradores y, en muy pocas ocasiones, escribe preguntas para que los usuarios se involucren y aporten su opinión.

En cuanto a los recursos gráficos (ver gráfico 2), priman los textos sin ningún aporte visual (82 %), seguidos de tuits con imagen (10 %) y mensajes con enlaces (8 %).

Sin embargo, es destacable el hecho de que en la mayoría de los casos, aparte de poner abreviado un enlace, también adjuntan una imagen fija, es decir, para acceder a la dirección hay que clicar sobre el enlace, no sobre la imagen; hay incluso algunas cuentas que hacen capturas de pantallas de vídeos y lo insertan como una fotografía estática.

6.3. El caso de El programa de Ana Rosa

En *El programa de Ana Rosa* predominan los tuits nuevos escritos por la propia cuenta corporativa. Así ocurre en 186 de los 270 mensajes emitidos en la semana seleccionada, lo que supone el 68,89 %, frente a los 84 retuits (31,11 %), ya que en la semana analizada no existe ninguna respuesta por parte de su perfil de Twitter, igual que en el magazín de *Espejo Público*.

Al analizar los 270 tuits más detalladamente, tal como expone el gráfico 4, destaca la función de información (61 %), seguida de la promoción-autopromoción (21 %), la opinión (13 %) y, por último, en menor medida, la participación (5 %).

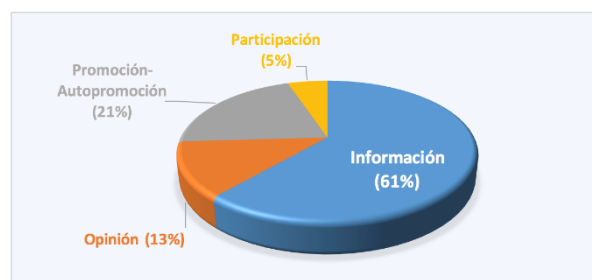


Gráfico 4. Funciones de los tuits de *El programa de Ana Rosa*

El magazín publica mayoritariamente tuits de información, en concreto, informaciones que se están explicando y comentando en ese momento en el programa. Se suele añadir el enlace de la cadena donde cuelgan las noticias, para que el usuario pueda ampliar el contenido. Por lo tanto, *El programa de Ana Rosa* utiliza Twitter para difundir información pero también para generar tráfico a sus contenidos digitales, a través de enlaces que redirigen siempre a la web de Telecinco.

Al pinchar sobre el enlace, redirige al usuario a la página web de Telecinco, concretamente al apartado que tiene el propio magazín dentro de la web de la cadena.

La promoción-autopromoción es la segunda función que predomina en los tuits que publica el programa, con un total de 56 mensajes (21 %). Se trata de tuits que avanzan lo que se está emitiendo o se va a emitir en el programa, citas textuales de colaboradores o participantes que están interviniendo en el magazín o que incluyen los *hashtags* que propone el programa para que los usuarios interactúen con él.

Asimismo, hay un total de 34 tuits que cumplen la función de opinión (13 %). Sin embargo, cabe destacar, que se trata de retuits de diferentes usuarios, ya que el magazín no aporta su opinión en ningún momento.

La participación es escasa, solo presente en 14 tuits (5 %). Se trata de preguntas lanzadas por el programa para que los usuarios participen y se generen debates sobre temas relacionados con el magazín.

Examinando los recursos gráficos (ver gráfico 2), predominan los tuits con enlace a la web del programa (49 %), ya que acompañan a las informaciones (132); seguidos de mensajes únicamente compuestos de texto (108 tuits, el 40 %) y publicaciones con imágenes (29 tuits, el 11 %).

Las imágenes poseen un tamaño considerable y todos los enlaces van encabezados de una fotografía, para que el usuario pueda clicar sobre ella y ser redirigido a una página web ajena, sin la necesidad de darle exclusivamente al enlace.

Así pues, como se ha comprobado, en *El programa de Ana Rosa* prima la información, pero esta va muy relacionada con la promoción-autopromoción, aunque se dé implícitamente. Es decir, el programa aporta información de manera constante, pero para que el usuario pueda ampliar las noticias debe, irremediamente, acudir a la página web oficial de la cadena. Por lo tanto, es cierto que el magazín informa, pero al mismo tiempo se autopromociona de manera táctica.



6.4. Tendencias generales. Comparación de los tres programas

A partir de estos tres casos, se concluye que los tres programas mantienen sus cuentas corporativas de Twitter activas. La función promoción-autopromoción es la que prima si juntamos los tres magazines, seguida por la información, la interacción, la participación y, por último, la opinión.

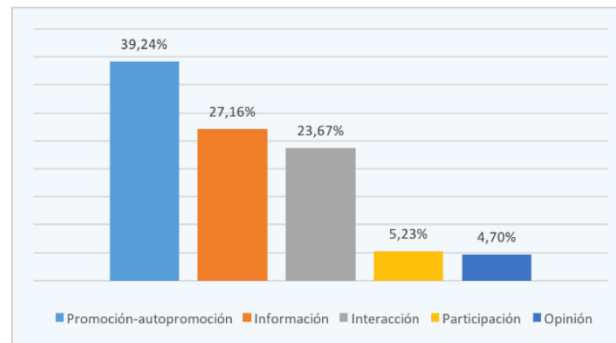


Gráfico 5. Funciones de las publicaciones de los tres magazines

Sin embargo, es fundamental analizar cada programa de manera individual, ya que cada uno posee unas estrategias concretas y algunos magazines destacan en ciertas categorías. Por ejemplo, *La mañana* se centra en responder a los usuarios, mientras que en *Espejo Público* predomina la promoción-autopromoción y en *El programa de Ana Rosa* prima la información.

En cuanto a los recursos y elementos que incorporan los tuits, tras contabilizar todos los mensajes, se obtiene un porcentaje alto de tuits sin ningún recurso (67,5 %), seguido de los mensajes que incluyen Link (19,8 %), imagen (11,9 %) y GIF (0,8 %).

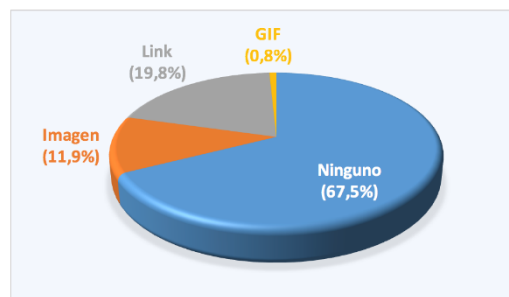


Gráfico 6. Recursos usados en el *timeline* de los tres magazines

Los resultados son coherentes con las conclusiones del estudio de las funciones. Como predomina la función promoción-autopromoción, los tuits van, en su mayoría, acompañados de enlaces a páginas web ajenas. Las fotos son menos frecuentes, pero

se utilizan sobre todo para la misma función, con el fin de visualizar momentos que se están emitiendo en los magazines.

VI. Discusión y conclusiones

En primer lugar, se aprecia que, en términos generales, los magazines televisivos analizados tienden a usar Twitter más como plataforma de difusión que como espacio de escucha y diálogo con los usuarios, dado que abunda la publicación de tuits únicos nuevos frente a la publicación de respuestas o retuits. Salvo en el caso de *La mañana*, resulta claramente residual y mejorable la interacción con los usuarios (Castelló, 2013). Además, este uso de Twitter como altavoz, se acota al momento de la emisión de los programas, en conexión con el concepto de doble pantalla, que sugiere que los contenidos televisivos pueden disfrutarse en múltiples pantallas además del televisor (Medina et al., 2016). Los magazines parecen querer propiciar este fenómeno gracias al uso de los *hashtags*. Pretenden que la audiencia vea la televisión y tuitee al mismo tiempo, que esté pendiente de ambas pantallas a la vez durante la emisión en directo. Esto supone mezclar la lógica de los medios de comunicación tradicionales (televisión) con la lógica de los nuevos medios sociales en el entorno digital (Twitter). Es lo que se ha llamado hibridación mediática. Un concepto que surge cuando los nuevos medios son asimilados o se vuelven complementarios de los tradicionales, y dan lugar a nuevos ensamblajes en el entorno mediático (Chadwick, 2013: 33).

En segundo lugar, cabe destacar que pese a que los programas informan, publican mucho contenido autopromocional. Analizando las tendencias generales extraídas de este caso, se percibe un gran volumen de tuits de promoción-autopromoción por parte de los tres magazines informativos juntos. De tal forma, se confirma la primera hipótesis planteada. Los magazines informativos de televisión emitidos en España no aprovechan al máximo las ventajas que ofrece Twitter porque tienden a la autorreferencia y apenas interactúan con la audiencia.

Para que el lector no se pierda, frente a la intensa actividad de autopromoción, se detecta en general, por parte de los programas, escaso interés por fomentar la interactividad y fortalecer los lazos con la ciudadanía (Graham et al., 2013). Los magazines trasladan sus prácticas *offline* al espacio *online* (Campos, 2008; Canga, 2001; Yuste, 2010; Ahmad, 2010). *La mañana* se centra en responder a los usuarios; mientras que en *Espejo Público* predomina la promoción-autopromoción, y en *El programa de Ana Rosa* prima la información. Como se ha encontrado en otros estudios dedicados al análisis de las rutinas de los periodistas en Twitter (López-Meri, 2015), esta es una



tendencia común. Del mismo modo que los periodistas han normalizado el uso de Twitter para promocionar contenidos y buscar información, también los magazines optan por la difusión y promoción antes que por la interacción. Los programas, a la luz de estas conclusiones, primordialmente buscarían conseguir mayor visibilidad con su presencia en redes sociales como Twitter.

También se aprecia que los propios magazines, las cadenas y los colaboradores publican imágenes en directo o escriben tuits acerca de los temas que se discuten en vivo. Este hecho puede significar que están interesados en que la audiencia vea el contenido que ellos emiten en ese mismo momento. Esta conclusión confirma los hallazgos de investigaciones previas, que sostienen la tendencia a la reiteración de contenidos y la reducción de exclusividad (Broersma y Graham, 2013; López-Meri, 2015).

Por último, cabe resaltar que los programas hacen un uso estratégico de los recursos y elementos que incorporan los tuits. Utilizan, mayoritariamente, enlaces para aumentar el flujo de público a sus páginas web corporativas. Una conclusión lógica debido al alto porcentaje de autopromoción. Por lo tanto, la segunda hipótesis se refuta parcialmente. Es cierto que los magazines apuestan por crear *hashtags* como estrategia para ganar visibilidad, pero, en menor medida, también hacen uso de otros recursos como el enlace o la imagen.



VII. Bibliografía

- Ahmad, Ali N. 2010. «Is Twitter a Useful Tool for Journalists?». *Journal of Media Practice* 11 (2): 145-155.
- Bardin, Laurence. 2002. *Análisis de contenido*. 2.ª edición. Madrid: Akal.
- Broersma, Marcel y Todd Graham. 2013. «Twitter as a News Source: How Dutch and British Newspapers used tweets in the news coverage, 2007-2011». *Journalism Practice* 7 (4): 446-464.
- Campos Freire, Francisco. 2008. «Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales». *Revista Latina de Comunicación Social* 63: 287-293.
- Canga Larequi, Jesús. 2001. «Periodismo e Internet: nuevo medio, vieja profesión». *Estudios sobre el mensaje periodístico* 7: 33-48.
- Castelló Martínez, Araceli. 2013. «El uso de Twitter como canal de información y conversación por parte de los medios convencionales». *XIV Foro de Investigación en Comunicación*. Valencia: Universidad Cardenal Herrera. Acceso del 15 de junio de 2016.

https://www.uchceu.es/actividades_culturales/2013/congresos/documentos/araceli_castello.pdf.

- Chadwick, Andrew. 2013. *The Hybrid Media System: Politics and Power*. Oxford: Oxford University Press.
- Graham, Todd, Marcel Broersma, Karin Hazelhoff y Guido van 't Haar. 2013. «Between Broadcasting Political Messages and Interacting with Voters: The Use of Twitter during the 2010 UK General Election Campaign». *Information, Communication & Society* 16 (5): 692-716.
- González Oñate, Cristina. 2014. «El medio televisivo en Internet. Análisis de las estrategias de comunicación para la multidifusión». En *La televisión de la crisis ante el abismo digital*, editado por Miquel Francesc Doménech, Josep Gavaldà Roca, Germán Llorca Abad y Àlvar Peris Blanes, 416-430. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kientz, Albert. 1974. *Para analizar los mass media*. Valencia: Fernando Torres Editor.
- Krippendorff, Klaus. 1990. *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- López Meri, Amparo. 2015. «Imágenes en Twitter y periodismo ambiental. El caso de #ArdeValencia». *Opción* 31 (Especial 1): 1022-1040.
- Medina, Mercedes e Idoia Portilla. 2016. «Televisión multipantalla y la medición de su audiencia: el caso de las televisiones autonómicas». *Revista ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes* 14 (2): 377-403.
- Yuste, Bárbara. 2010. «Twitter, el nuevo aliado del periodista». *Cuadernos de Periodistas: Revista de la Asociación de la Prensa de Madrid* 21: 86-90.





Estudis de Traducció i Interpretació

Estudios de Traducción e Interpretación
Translation and Interpreting Studies

Videojuegos y doblaje.

La sincronización

Laura Mejías Climent
lmejias@uji.es

I. Resumen

Este trabajo parte de la localización como proceso dentro del cual analizar un aspecto de la traducción audiovisual no descrito hasta ahora con estudios empíricos: la sincronización en el doblaje de un videojuego.

Los videojuegos son un nuevo formato de texto audiovisual que presenta un rasgo distintivo: la interacción. Así, se diferencian del concepto tradicional de texto audiovisual en que convierten al espectador en usuario activo y no presentan un avance narrativo lineal. La idiosincrasia de este *software* multimedia interactivo hace que el proceso de traducción para doblaje no sea el mismo que el descrito hasta ahora para cine y televisión y, por tanto, requiere un nuevo análisis del tipo de ajuste que presenta un videojuego doblado, partiendo del modelo de sincronización de textos audiovisuales tradicionales (Chaume, 2004) en torno a los tres tipos de sincronía: labial, cinésica e isocronía.

El objetivo de nuestro estudio será identificar y exponer los tipos de ajuste del doblaje al español peninsular del videojuego de aventura *Assassin's Creed Syndicate*. Para ello, también habremos de plantearnos objetivos específicos que nos ayuden a construir nuestro estudio de forma sistemática: nos proponemos detectar qué situaciones de juego presenta el material concreto analizado y, en función de estas situaciones de juego, describiremos cómo es su ajuste.

Por tanto, llevaremos a cabo un estudio exploratorio, descriptivo y empírico, basado en el análisis de un videojuego concreto, sobre los tipos de ajuste. A partir de este trabajo, pretendemos ampliar el conocimiento de las prácticas traductológicas actuales en la localización de un producto audiovisual novedoso y abierto aún a muchas posibilidades de estudio.

Palabras clave: localización, traducción audiovisual, doblaje, videojuegos, ajuste, sincronización, l10n, dubbing, video games.

II. Introducción

Este trabajo se plantea como culminación de un proceso de estudio y especialización en el ámbito de la localización; en concreto, nos centraremos en uno de los productos que requieren de una localización cada vez más minuciosa y compleja: los videojuegos, cuya evolución se ha visto acelerada en especial en los últimos años (Bernal Merino, 2015: 3). Los videojuegos constituyen un macrogénero que reúne muchas de las características de los productos televisivos y cinematográficos, aunque se trata también de



un objeto de estudio que todavía presenta numerosas posibilidades de análisis desde la traducción audiovisual, sin olvidar que su adaptación para una nueva cultura se desarrolla siempre mediante el complejo proceso de la localización (Mangiron y O'Hagan, 2013). En concreto, con este trabajo nos ocuparemos de un aspecto particular del proceso de localización tradicionalmente estudiado como una de las modalidades de traducción audiovisual, pero aún con muchas opciones de análisis en el incipiente mundo de los videojuegos: el doblaje.

El interés en este tema se ve motivado principalmente por la escasez de estudios similares en la bibliografía revisada: si bien la traducción audiovisual, aunque de reciente incorporación a los Estudios de Traducción, reúne ya una bibliografía importante y de cierto recorrido, concretamente el estudio de los videojuegos desde un punto de vista tan concreto como su doblaje y ajuste es un planteamiento novedoso. Además, teniendo en cuenta que el nacimiento del primer videojuego puede fecharse en 1962 con *Spacewar* (López Redondo, 2014: 130), la consideración de esta forma de entretenimiento como objeto de investigaciones académicas alcanza bibliografía de algo más allá de la última década y pocos autores se han detenido en aspectos tan concretos del proceso de localización de un videojuego como su doblaje. Por ello, consideramos nuestro planteamiento de interés tanto para ampliar el estudio de la localización de videojuegos como para profundizar en el análisis del doblaje como forma de traducción audiovisual.

Nuestro trabajo establece su marco metodológico en los Estudios Descriptivos de Traducción, concretamente, en la rama de la Traducción Audiovisual: en cuanto al doblaje, nos basamos en obras de referencia que tratan en profundidad la práctica y las características de dicha modalidad de traducción audiovisual y donde se enumeran concretamente las sincronías aplicadas en el doblaje para cine y televisión (Chaume, 2012, 2004; Fodor, 1976; Luyken et al., 1991; Whitman-Linsen, 1992); a continuación, recurrimos necesariamente a otros ámbitos que fundamentan nuestro trabajo desde otros puntos de vista: nos referimos a extensas obras sobre localización de videojuegos (Bernal Merino, 2015; Mangiron y O'Hagan, 2013; Maxwell-Chandler, 2005; y Méndez González, 2015) y trabajos que se ocupan específicamente de cómo se lleva a cabo doblaje de un videojuego (Le Dour, 2007; Loureiro, 2007; Sioli et al., 2007). Asimismo, esta investigación también se nutre de los *Game Studies* para definir y delimitar el objeto de estudio: nos serán de gran interés obras que se ocupan de definir y clasificar los videojuegos como nuevo producto multimedia (Arsenault, 2009; Frasca, 2001; Scholand, 2002), así como algunos análisis de comunicación (López Redondo, 2014) que también tratan y

proponen cuestiones semióticas del nuevo medio de los videojuegos (Pérez Latorre, 2010; Ramos Serrano et al., 2009).

Ante esta revisión teórica, proponemos un estudio exploratorio, empírico y descriptivo sobre el doblaje en videojuegos centrado expresamente en el ajuste, característica que sí se ha estudiado detenidamente para cine y televisión, pero sobre la cual aún no hemos encontrado estudios empíricos que sitúen el objeto de estudio en un videojuego. El objetivo de este pequeño artículo, por tanto, es analizar el ajuste en el doblaje al español del videojuego *Assassin's Creed Syndicate*.



III. Objetivos

Los videojuegos representan un material multimedia con características singulares y, dada su idiosincrasia, no siguen el mismo proceso de traducción que los productos audiovisuales cinematográficos y televisivos; de hecho, se utiliza más bien el término *localización* para los primeros frente al de *traducción* para los segundos. Así, nos planteamos que un aspecto concreto de la localización de los videojuegos, el doblaje, también presentará diferencias con respecto al doblaje de cine y televisión; para delimitar aún más nuestra investigación, nos centraremos en uno de los componentes del doblaje, el ajuste, que consideramos que, en videojuegos, responde a las particularidades del medio, causantes de restricciones propias y distintas de las del texto audiovisual tradicional.

Con este planteamiento, nos proponemos responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué ajuste se da en el doblaje de un videojuego de aventura según las situaciones de juego? Partiendo de ella, el objetivo principal de este trabajo será identificar y exponer los tipos de ajuste que se aplican en el doblaje al español peninsular de un videojuego del género concreto de aventura, originalmente en inglés, y comprobar si estos tipos de ajuste responden a unas necesidades distintas de los textos audiovisuales televisivos y cinematográficos, de forma que obtengamos una clasificación particular para el ajuste en videojuegos.

A la hora de examinar el ajuste en el videojuego elegido, se nos plantea la necesidad de establecer un criterio de clasificación propio de este tipo de texto: así como Chaume (2004) expone las distintas sincronías que se aplican en el doblaje de cine principalmente según los planos cinematográficos (entre otros códigos que conforman el texto audiovisual), en el caso de un videojuego, habremos de recurrir a la variedad de situaciones que se detecten en él, las cuales plantean restricciones de doblaje que demandarán un ajuste



específico. Esto no quiere decir que en videojuegos no tengan importancia los distintos planos; ciertamente, el plano supone un ajuste más o menos preciso también en videojuegos, pero, por encima del plano en su sentido cinematográfico, son las situaciones de juego las que determinarán en primera instancia una forma de afrontar el doblaje y, por tanto, un tipo u otro de ajuste. Por este motivo, un objetivo específico que nos hemos de plantear es detectar cuáles de las situaciones de juego descritas hasta ahora en un videojuego presenta concretamente nuestro videojuego de aventura, para, en función de estas, determinar qué ajuste se emplea.

IV. Material y método

Este trabajo, tal y como describíamos, representa un estudio exploratorio, descriptivo y empírico: en primer lugar, nuestra intención es examinar y profundizar en un tema aún poco estudiado; sí existen algunas referencias al doblaje de videojuegos, pero principalmente de carácter teórico y, especialmente, sin comprobaciones empíricas que validen las hipótesis y sistematicen los conceptos. Al introducir el análisis de un videojuego, realizaremos una observación de datos que comience a arrojar luz sobre el ajuste en el doblaje de este tipo de material audiovisual. Tal es la intención de los estudios exploratorios, pues estos «se realizan cuando el objetivo es examinar un tema [...] poco estudiado», «indagan desde una perspectiva innovadora» y «preparan el terreno para nuevos estudios» (Hernández Sampieri et al., 2010: 79). Siguiendo la exposición de estos autores, cabe mencionar también que, «[a]sí como los estudios exploratorios sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar, los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno» (ibídem: 80). De ahí que, en nuestro caso, se trate también de un estudio de carácter descriptivo, pues pretendemos elaborar, a partir de la observación, una clasificación que nos permita dar cuenta del tipo de ajuste que presenta este nuevo objeto de análisis, mediante las regularidades observadas en el estudio empírico. Por ello, podríamos considerar que nuestro trabajo se ubica dentro de los Estudios Descriptivos de Traducción.

En cuanto al desarrollo del estudio, llevaremos a cabo un análisis basado en la observación de unas 18 horas de juego (es decir, el juego completo hasta alcanzar el objetivo principal), con el audio en su versión española peninsular, e iremos anotando en la ficha de análisis que expondremos en el apartado 4.4. las situaciones de juego se sucedan y los tipos de ajuste detectados para cada una de ellas. El estudio, por tanto, cubrirá las siguientes etapas:

1. Revisión de la bibliografía para elaborar un marco teórico base, tanto de las investigaciones hasta la fecha sobre localización de videojuegos como de las obras consolidadas sobre doblaje en el campo de la traducción audiovisual, así como algunas referencias pertenecientes a los estudios de comunicación y a la semiótica.
2. Revisión de las situaciones de juego presentes en un videojuego y las restricciones que estas presentan según sus características.
3. Delimitación de los tipos de ajuste en videojuegos mencionados hasta la fecha en la bibliografía revisada y confección de la clasificación que aplicaremos en el videojuego objeto de estudio.
4. Elección del objeto de estudio: un videojuego completo, desarrollado en inglés y con localización plena al español.
5. Elaboración de la ficha de trabajo.
6. Análisis cuantitativo y reflexión cualitativa de los fenómenos.
7. Conclusiones y propuesta de las futuras líneas de trabajo.

4.1. Los videojuegos: objeto de estudio

Varios han sido los autores que se han arriesgado a definir qué es un videojuego (nos remitimos a trabajos como los de Bernal Merino, 2015, Frasca, 2001; Huizinga, 2007; Levis, 1997; López Redondo, 2014; y Mangiron y O'Hagan, 2013; para una discusión detallada del concepto de videojuego). Para el trabajo que nos ocupa, entenderemos el videojuego como un *software*, normalmente de entretenimiento, que requiere la interacción del jugador(es) en el desarrollo de los hechos, mediante una pantalla, respetando unas reglas determinadas.

Tratándose de un producto audiovisual, recurrimos a la concepción de texto audiovisual como «un texto que se transmite a través de dos canales de comunicación, el canal acústico y el canal visual, y cuyo significado se teje y construye a partir de la confluencia e interacción de diversos códigos de significación» (Chaume, 2004: 15). No obstante, los videojuegos añaden un tercer canal ausente en cine y televisión y que los convierte en un medio audiovisual único: el canal táctil (Pujol, 2015: 134). Según lo definimos, el videojuego incluye un mando o periférico a través del cual el jugador puede ejercer su acción en los hechos que se desarrollan en la pantalla y, de hecho, su intervención es imprescindible para que el entramado audiovisual avance. Esta es la característica que distingue a los videojuegos como textos audiovisuales interactivos (Pujol, 2015: 144):

el canal tàtil i cinètic s'afegeix a l'acústic i el visual de manera simultània per crear significat. Tanmateix, el canal tàtil i cinètic per si sol no genera significat, sinó que el que fa és activar-lo perquè aquest es mostri a través de l'acústic i el visual.

Por lo tanto, a la hora de llevar a cabo un análisis desde el punto de vista de la traducción audiovisual, habremos de considerar un tercer canal en nuestro marco teórico que no ha habido necesidad de tratar en estudios sobre cine o televisión: el canal táctil, que será el causante de que, durante el juego, nos encontremos con diferentes situaciones en las que el jugador tenga más o menos libertad de elección; así, la forma de afrontar su doblaje sea distinta.

4.2. Localización y elementos traducibles

El doblaje es uno de los varios aspectos incluidos en el complejo proceso de la localización de un videojuego: según lo define Méndez González (2015: 57), la localización «es todo proceso de adaptar lingüística y culturalmente un producto para el mercado local de destino (país, región e idioma) donde se utilizará y venderá». El proceso requiere, además de la traducción del componente lingüístico, otros procesos de modificación del *software* para que el producto se acomode en todos los niveles en la nueva cultura. Bernal Merino (2006: 9) señala que la localización supone un proceso de adaptación lingüística, cultural, técnica y legal de un producto a una cultura y país metas.

El proceso de localización puede presentar variaciones en función de las características del videojuego en cuestión y dependiendo de los niveles de localización y el modelo de trabajo (interno o externalizándolo a una empresa especializada). Sin embargo, sí podemos repasar, en general, las fases principales dentro del complejo proceso de localización, para comprender en qué punto se encuentra el doblaje.

En términos generales, se describen tres etapas principales (Mangiron y O'Hagan, 2013: 128-140): la inicial o prelocalización supone la valoración del material para asignar las diversas tareas y preparar el kit de localización; a continuación, la localización en sí abarca la traducción del material y su adaptación, respetando las restricciones que imponen el espacio, la terminología y las variables. Aquí se ubica la locución del texto en la lengua meta. Finalmente, se procede a la poslocalización, momento en el que se integran de nuevo los componentes traducidos y adaptados en una versión alfa del juego que pasará su correspondiente control de calidad para obtener el producto final.

Como hemos señalado, el audio para doblaje o *voice recording* se genera en la etapa central del proceso:



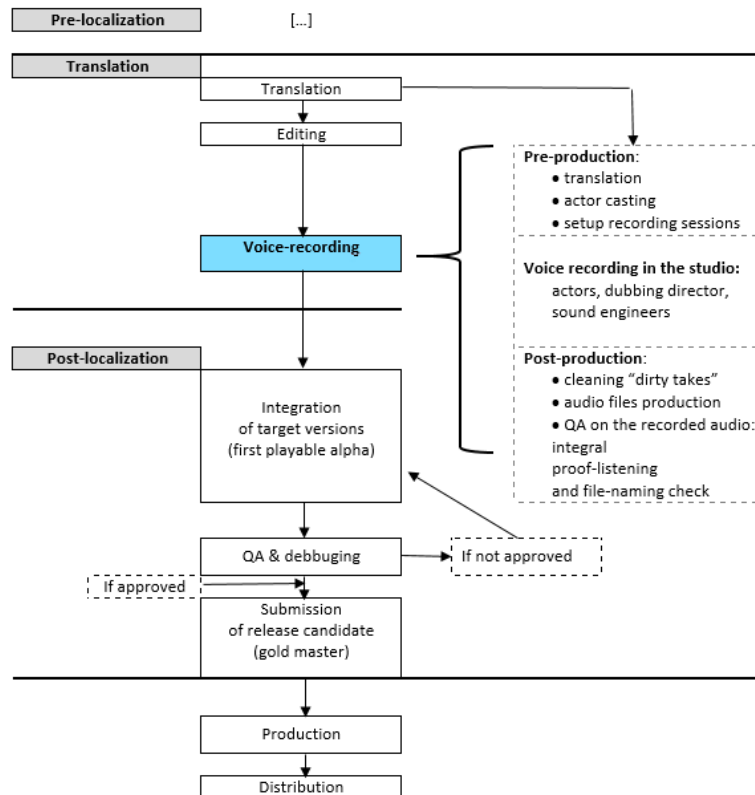


Figura 1. Proceso de localización y doblaje de un videojuego¹

La principal diferencia con el proceso de doblaje para cine y televisión es que el traductor no trabaja a partir de un guion lineal que, una vez traducido, se ajusta aplicando las convenciones tradicionales de división en *takes* e inserción de símbolos de doblaje (ON, OFF, DE, R, etc.), sino que las cadenas de texto se distribuyen generalmente en hojas de Excel que cuentan con diversas columnas en las que se incluye toda la información posible referida al momento del juego en el que se emite un enunciado en cuestión. Será la tras la locución, que suele llevarse a cabo sin vídeo (en algunos casos afortunados, con las ondas de audio originales disponibles para los actores de doblaje), cuando se ejecute una labor compleja de revisión y ajuste de la longitud de los audios para que estos se adapten lo mejor posible a las grabaciones originales. Esta labor la realizan los técnicos de sonido.

Retomando el proceso completo de localización de un videojuego, el traductor puede encontrarse con distintos elementos susceptibles de ser traducidos, es decir, componentes o *assets* del videojuego, a saber:

1. Texto *in-game*: se muestra escrito en pantalla y no se recoge en audio (menús, mensajes de ayuda o tutoriales,

¹ Esquema de Mangiron y O'Hagan (2013: 129) ampliado con los pasos descritos por Sioli et al. (2007: 18).

- mensajes del sistema, diálogos de personajes no jugables...).
2. Componentes artísticos: gráficas e imágenes del juego (mapas, signos y señales, carteles...), todo elemento visual que contenga texto que pueda traducirse.
 3. Audio y cinemática: texto en formato sonoro dentro del juego. Suele abarcar narraciones, diálogos y canciones. En algunos momentos del juego, la acción queda detenida y convierte al jugador en espectador, se suprime la interacción unos minutos para mostrar escenas cinemáticas, no interactivas, similares a pequeños clips de vídeo con recursos cinematográficos.
 4. Material impreso: todo componente en papel adicional al juego (manuales, cajas, material promocional, etc.).

Todos estos elementos que componen un videojuego se reflejan en distintas situaciones que suponen una forma de interacción concreta con el jugador. Estas serán las situaciones de juego en las que se encuentran los componentes que acabamos de enumerar (Pujol, 2015: 150):

- a. Tareas: se transmiten instrucciones al jugador.
- b. Acción: toda la información que va recibiendo el jugador a medida que actúa y avanza los hechos.
- c. Diálogos: interacciones entre el jugador y un PNJ o entre los PNJ (personajes no jugables).
- d. Escenas cinemáticas: fragmentos de vídeo con información narrativa expresada mediante recursos cinematográficos. Existen dos tipos:
 - I. Puras o prerrenderizadas: vídeos confeccionados previamente ya incluidos en el juego, también llamados CGI (*computer generated imagery*) o imágenes generadas por ordenador.

Acciones de guion: se trata de fragmentos de vídeo generados por el propio motor del juego e integrados en el momento de su activación, también conocidas como *in-game movies*. Pueden ser cinemática pura, es decir, suprimen cualquier acción disponible para el jugador, o bien, puede tratarse de *quick time events*, pequeños clips de vídeo en los que se le ofrecen al jugador algunas alternativas, dentro de una secuencia cinematográfica, o se le requiere una intervención limitada, como pulsar un determinado botón en un momento dado, aunque se trata de acciones bastante restringidas. Suelen aparecer frecuentemente en los juegos de acción.



Como explicábamos, estas cuatro situaciones en un videojuego pueden presentar alguno de los componentes que acabamos de describir. En la tabla 1 vemos en qué situaciones pueden aparecer los distintos componentes del videojuego. Asimismo, señalamos en qué forma de traducción suele presentarse cada uno de los componentes.

Tabla 1. Componentes de un videojuego en las distintas situaciones de juego

Componente	Situación de juego	Forma de traducción
TEXTO EN PANTALLA	Tareas	Traducción escrita
	Acción	
	Diálogos	
ARTÍSTICO	Acción	Traducción escrita
AUDIO	Tareas	Doblaje o subtitulación
	Acción	
	Diálogos	
	Escenas cinemáticas	
IMPRESO	Externo al juego	Traducción escrita

Vemos que cada componente puede aparecer en diversas situaciones dentro del juego. Tan solo el material impreso no se asocia a ninguna situación, ya que, como su propio nombre indica, no se trata de material dentro del videojuego, sino que es un elemento externo a él. En el caso de nuestro estudio, enfocaremos el análisis en el componente de audio en su versión doblada y las cuatro situaciones de juego en las que podemos encontrarlo dentro del videojuego analizado.

4.3. El doblaje

El doblaje supone «la traducción y ajuste de un guion de un texto audiovisual y la posterior interpretación de esta traducción por parte de los actores, bajo la dirección del director de doblaje y los consejos del asesor lingüístico, cuando esta figura existe» (Chaume, 2004: 32). Al llevarlo a cabo, se reconoce una serie de estándares que el doblaje ha de respetar para mantener una calidad que cumpla con las expectativas del espectador. De entre los que enumera

Chaume (2005: 6), nuestro interés recae sobre el hecho de respetar el ajuste en sus tres variantes.

El ajuste o sincronización consiste en «*matching the target language translation and the articulatory and body movements of the screen actors and actresses, as well as matching the utterances and pauses in the translation and those of the source text*» (Chaume, 2004: 43). Como decíamos, se dan tres tipos de sincronía (Chaume, 2004: 72-73):

- Ajuste labial (*lip-synch*): encajar la traducción en la articulación bucal de los personajes visibles.
- Sincronía cinésica: respetar la coherencia entre la traducción y los movimientos corporales de los personajes en pantalla.
- Isocronía: acomodar la duración de las locuciones traducidas al tiempo que abarque la intervención original del personaje.

A diferencia de estas tres sincronías del doblaje cinematográfico, en videojuegos se observan hasta cinco tipos de ajuste, que responden no solo a los códigos de significación transmitidos por los canales acústico y visual del texto, sino también a un nuevo canal que ya mencionamos: el táctil. A través de él, las situaciones de juego que se le pueden presentar al jugador son diversas, como ya hemos visto en el apartado 4.2., y el proceso de doblaje no es el mismo que el que se lleva a cabo para una película. En general, todos los autores² que han tratado el doblaje en videojuegos coinciden en describir los siguientes tipos de ajuste:

1. Ajuste libre (*wild*): no implica restricción alguna.
2. Ajuste temporal (*time constraint*): la duración del audio original ha de respetarse con un margen de un 10 % de diferencia.
3. Ajuste temporal exacto (*strict time constraint*): la duración del audio original ha de respetarse exactamente, aunque no hay necesidad de respetar las pausas ni el movimiento del personaje.
4. Ajuste sonoro (*sound-synch*): el audio traducido debe encajar con la duración del original exactamente. También ha de respetar las pausas y la expresividad del personaje, aunque se permite cierta flexibilidad.
5. Ajuste labial (*lip-synch*): aquel con mayor nivel de restricción, ya que supone la aplicación precisa de las tres sincronías de cine: labial, cinésica e isocronía.

² Las cinco sincronías expuestas resultan de la comparación entre todas las sincronías identificadas por Bernal Merino (2015), Le Dour (2007), Mangiron y O'Hagan (2013), Pujol (2015) y Sioli et al. (2007).

4.4. Corpus y ficha de análisis

Para detectar los distintos tipos de ajuste que acabamos de enumerar, el material seleccionado ha sido el videojuego completo *Assassin's Creed Syndicate* (Ubisoft, 2015), el más reciente de una saga que salió al mercado en 2007 y en la que todos los juegos siguen la misma línea argumental: el enfrentamiento entre los antiguos templarios, organizados en el presente en torno a la empresa Abstergo Industries, y el clan de los Asesinos, quienes quieren evitar que los primeros se hagan con unos objetos de enorme poder conocidos como Fragmentos del Edén, los cuales les permitirían dominar el mundo.

Abstergo ha desarrollado un dispositivo para recuperar los recuerdos almacenados en el ADN de una persona y acceder al momento histórico que elijan y actuar en él. De este modo, los Asesinos vuelven a la Londres victoriana del siglo XIX, donde tendrán que acabar con la banda de los Rooks y su líder, pertenecientes a los templarios, que controlan la ciudad. Con este trasfondo argumental, se trata de un videojuego de aventura, ya que los héroes habrán de superar una serie de obstáculos, misterios y enfrentamientos hasta alcanzar un objetivo fijado previamente.

Al tener lugar en un momento histórico concreto, el videojuego persigue el realismo y la credibilidad, la ciudad y la época se representan de manera fiel y, en este entorno auténtico, el audio también juega un papel muy importante, de manera que el doblaje ha de encajar en la verosimilitud y la naturalidad que el juego quiere transmitir.

Tabla 2. Información sobre el videojuego objeto de estudio

Título	<i>Assassin's Creed Syndicate</i> (saga <i>Assassin's Creed</i>)
Fecha de venta	19 de noviembre de 2015
Desarrollador	Ubisoft Quebec
Lengua de desarrollo	Inglés
Doblaje al español peninsular	Estudio: Synthesis Iberia, Madrid Director: Emilio Gallardo
Plataforma	Jugado en PC DVD Windows (también para PS4 y Xbox One)
Género	Aventura



Modo	Un solo jugador, 3.ª persona (alternancia de dos personajes)
Personajes	Evie y Jakob Frye (a elección del jugador)
Duración estimada	15-20 horas (solamente para lograr la meta principal)
Duración analizada	18 horas

La elección de este juego se ve motivada por varios factores: primeramente, se trata de un videojuego de escenas y situaciones muy variadas, como suele suceder con el género de aventura, y esta riqueza nos facilita la detección de distintos momentos con requisitos específicos de traducción y doblaje. Para continuar, necesitábamos un videojuego en el que participaran personas en cuya boca haya de encajarse el texto doblado, con lo cual, todos los videojuegos fantásticos o sin personas reales se descartaron (puzles, carreras, etc.). Además, el trasfondo histórico supone que el juego pretenda ser una fiel representación de la realidad, y la naturalidad de los diálogos y un doblaje fluido son uno de los recursos para cumplir esta intención. Del mismo modo, buscábamos un juego muy reciente, cuyo desarrollo técnico y gráfico permitiera apreciar claramente y con buena calidad las caras y el movimiento de los personajes. Asimismo, recurrimos a un videojuego disponible para ordenador, ya que, con un *hardware* con buenas prestaciones, la calidad de la imagen puede ser algo superior que para los juegos en consola y esto facilita la apreciación, con algo más de precisión, de detalles como la articulación bucal exacta. Por último, hemos optado por un juego AAA, es decir, desarrollado con un presupuesto bastante alto, lo cual permite una localización y promoción mucho más completas que incluyen un doblaje cuidado, no únicamente la subtitulación de los componentes de audio.

En cuanto al análisis de este videojuego, confeccionamos una ficha de trabajo compuesta por cinco columnas en las que ir anotando nuestras observaciones mientras jugábamos. La principal dificultad al analizar un videojuego es que no disponemos de códigos de tiempo como en películas o series ni se sigue un desarrollo claramente lineal de la historia. Por este motivo, la primera columna, Momento del juego, nos servirá para identificar en qué misión nos encontramos (aunque el juego sí facilita la estructuración de los hechos en base a Secuencia > Recuerdo > Misión secundaria o desafío). Este procedimiento para delimitar la unidad de análisis del juego no es una medida exacta como sí lo sería fragmentar por minutos una película. No obstante, justificamos dicha organización del siguiente modo: el criterio para señalar un nuevo momento del juego en nuestra tabla (es decir, insertar un nuevo registro en la

tabla) será cada vez que se detecte un cambio de situación de juego evidente, por ejemplo, pasamos de tener absoluta libertad de actuación como jugadores durante la acción a una escena cinemática que restringe por completo nuestra actividad, o de esta escena cinemática, se produce un cambio a una introducción de tareas. Además, también separaremos una misma situación de juego en registros distintos si se perciben cambios narrativos notables.

La columna siguiente, denominada Situación de juego, se empleará para recoger de qué tipo de momento y, por tanto, libertad de interacción se trata: en todas las secuencias dentro de la historia del juego podemos encontrar tanto acción (la actividad del jugador) como cinemática que detiene dicha acción, además de diálogos que paralizan la acción parcialmente o no la detienen en absoluto, y la transmisión de algunas tareas al jugador. Así, organizaremos cada secuencia³ en distintas situaciones de juego, según se trate de un tipo de hechos u otros.

Como indicábamos, la situación de juego será la unidad de análisis para ir obteniendo los distintos tipos de ajuste: cada vez que se produzca un cambio de situación de juego, registraremos una nueva fila en nuestra tabla, con su identificación propia en la columna Momento del juego, y señalaremos cómo está sincronizado ese fragmento. Con ello, queremos dejar constancia de que este no es un análisis cuantitativo estricto en su sentido temporal, que suele ser la unidad de medida en productos audiovisuales. No obstante, en un videojuego, buena parte del contenido no puede medirse temporalmente de forma única, como sí ocurre en las películas, pues la acción de juego, como sabemos, no constituye un espacio temporal fijo, sino que depende por completo de las acciones y la evolución del propio jugador. Dado que no tendría sentido comparar situaciones que pueden medirse temporalmente con situaciones cuya duración depende por completo de quién las juegue y cómo lo haga, descartamos recoger medidas temporales exactas porque estas no tienen cabida en un medio audiovisual interactivo.

En la tercera columna anotaremos el Tipo de ajuste observado en función del movimiento labial perceptible, la visibilidad y perspectiva de los personajes en pantalla y la forma de sincronización que el audio presente con la información visual. Para esto, la referencia serán los cinco tipos de ajuste explicados en el apartado 4.3.

El tipo de cadena es uno de los elementos más difíciles de determinar, dado que no podemos saber con certeza cómo ha estado clasificado originalmente el texto en cuestión en las hojas de

³ Recordemos que el propio juego divide la historia en «secuencias» (llamadas así en el menú del juego), compuestas a su vez por distintos «recuerdos» que, del mismo modo, pueden contener una o varias misiones o desafíos. Por tanto, nos referimos aquí a «secuencias» como unidades de división propias dentro del videojuego.

trabajo de los traductores y del estudio; sin embargo, no es este nuestro objetivo. Más bien, con este campo pretendemos determinar únicamente de qué clase de texto se trata al encontrarnos con él en el juego, para comprobar qué contenidos textuales hay principalmente en cada situación de juego y, por tanto, cómo suelen doblarse: onomatopeyas aisladas, frases completas, enunciados breves, etc.

Finalmente, incluimos una columna de Comentarios donde anotaremos cualquier otra apreciación de interés, como posibles discronías, peculiaridades que identifiquen aún más el momento dentro de la historia o ejemplos curiosos de los tipos de ajuste señalados.

V. Resultados

Tras el análisis de unas 18 horas de juego en español, hemos obtenido un total de 400 registros en la ficha que acabamos de describir. De estas unidades, 167 las componen escenas cinemáticas, 161 constituyen acción del juego, 66 son diálogos y solo hemos dado con 6 momentos de introducción de tareas.⁴

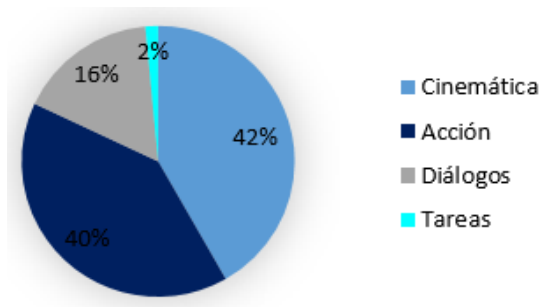


Figura 2. Situaciones de juego que componen *Assassin's Creed Syndicate* (ACS)

Los tipos de ajuste detectados en el conjunto del juego son los siguientes: contamos con 32 unidades de ajuste libre (8%), 192 de ajuste temporal (48%), 16 de ajuste temporal exacto (4%), 15 de ajuste sonoro (3,75%) y 145 registros de ajuste labial (36,25%).

⁴ No olvidemos que no se trata de unidades de medidas temporales, sino de registros obtenidos a partir del criterio de transición de una situación de juego a otra. Esto explica que el número de acciones de juego resulte algo inferior al de escenas cinemáticas, lo cual no significa que en el conjunto del juego haya menos cantidad temporal de acción y, por tanto, de actividad del jugador. No tendría sentido estructurar esta comparación en base a los minutos de duración en un material audiovisual en el que algunas situaciones sí tienen duración preestablecida (las escenas cinemáticas) pero otras no, sino que dependen por completo de la interacción del jugador con el programa (la acción).

Estos resultados pueden apreciarse gráficamente en el siguiente diagrama:

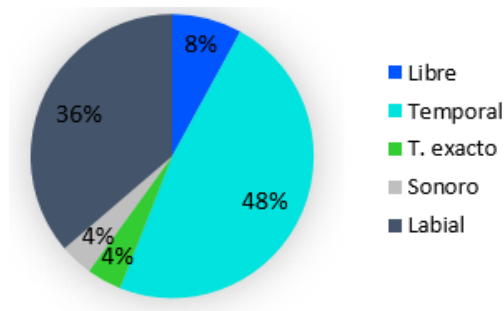


Figura 3. Tipos de ajuste de ACS en la versión doblada al español peninsular

Profundicemos más en estos resultados con los tipos de ajuste empleados según las cuatro situaciones de juego:

Las tareas se identifican siempre con un ajuste libre. El recuento, de los 400 registros, es de 6 tareas y las 6 presentan un ajuste libre. En los diálogos, en cambio, los porcentajes varían bastante más: 10 de los registros, un 15 %, son de ajuste libre; 35 registros, el 53 %, son de ajuste temporal; 11 registros, el 17 %, presentan un ajuste temporal exacto, y 10 registros, también un 15 % de los diálogos, responden a un ajuste sonoro. Por su parte, para la acción de juego, el ajuste se refleja en nuestro estudio como sigue: solo 1 registro, un 1 % de la acción, presenta ajuste libre; 155 registros, el 96 %, son de ajuste temporal y 5 registros, el 3 %, se reconocen con ajuste temporal exacto. De ajuste sonoro y labial no se han detectado ejemplos durante la acción de juego. Para terminar, en las escenas cinemáticas hemos encontrado 15 registros, un 9 %, de ajuste libre; 2 registros, un 1 %, de ajuste temporal; 5 registros, un 3 %, con ajuste sonoro y 145 registros, el 87 %, de ajuste labial.

En el diagrama siguiente recogemos los distintos tipos de ajuste repartidos según su presencia, según las cuatro situaciones de juego, que se detectan en *Assassins's Creed Syndicate*.

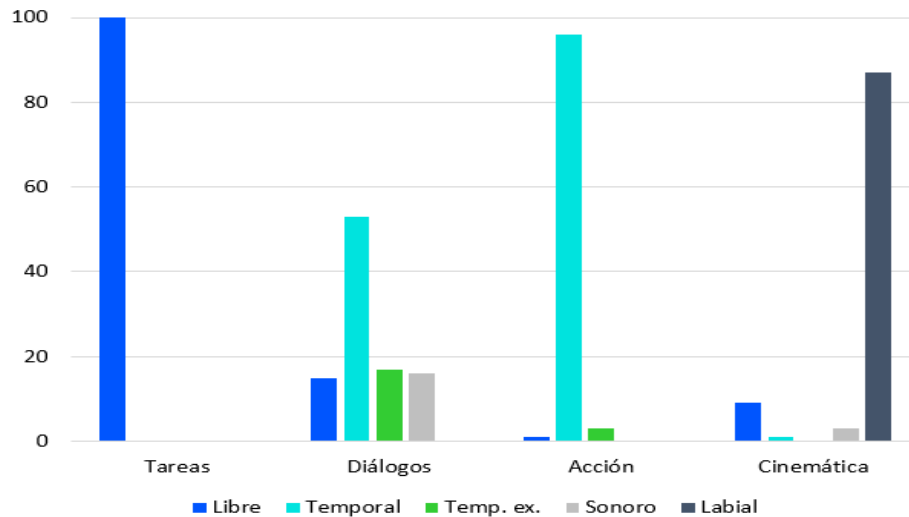


Figura 4. Tipos de ajuste en ACS en la versión doblada al español peninsular según las situaciones de juego.

En definitiva, hemos comprobado que en nuestro juego se recogen los cinco tipos de ajuste descritos en nuestro estudio: el ajuste libre se usa en todas las tareas transmitidas al jugador mediante el audio, así como en algunos diálogos y en escenas cinemáticas con voces en *off*, aunque solo representa un 8 % del audio total del juego; el ajuste temporal es el más empleado en el videojuego, ya que representa un 48 %, y se utiliza en especial durante la acción de juego, en la que abundan las onomatopeyas y los enunciados breves combinados con el movimiento continuo del personaje, de forma que las articulaciones bucales son prácticamente imperceptibles a la vista; el ajuste temporal exacto se usa en algunos casos de la acción de juego en los que la visibilidad de los rostros de los personajes es ligeramente más clara, así como en el 15 % de los diálogos; por su parte, el ajuste sonoro se usa principalmente en diálogos también, aunque, al igual que el ajuste temporal exacto, solamente representa un 4 % del total de los registros obtenidos; por último, el ajuste labial, presente en un 36 % de la sincronización en español, tiende a reservarse casi exclusivamente para las escenas cinemáticas, aunque se aprecian repetidas discronías, muy probablemente por la ausencia del vídeo al locutar el audio en español.

VI. Discusión y conclusiones

Con este trabajo consideramos haber cumplido el objetivo principal que nos planteábamos al comienzo de detectar y exponer los tipos de ajuste del doblaje al español peninsular de un videojuego

de aventura: en función de las distintas situaciones de juego, hemos comprobado que el patrón recurrente es doblar las escenas cinemáticas aplicando un ajuste labial (87 %); la acción del juego se ajusta predominantemente de forma temporal (96 %); los diálogos presentan varios tipos de ajuste, siendo ligeramente más frecuente el temporal también (53 %); y, por último, en la introducción de tareas, encontramos un dominio absoluto del ajuste libre (100 %). De esta forma, también hemos cumplido el objetivo específico de describir los tipos de ajuste en cada situación que compone el juego.

Del mismo modo, cumplimos nuestro objetivo de determinar qué situaciones presenta este videojuego de aventura: hemos detectado que se dan numerosas escenas cinemáticas (siempre al comenzar y al terminar una misión, a modo de contextualización de los hechos), con lo cual, las escenas cinemáticas y la acción de juego representan el mayor peso del contenido del juego. No es de extrañar, por ello, que predominen el ajuste temporal, principalmente asociado a la acción de juego, y el ajuste labial, empleado en las escenas cinemáticas. En ellas se aprecia un ajuste similar al empleado en cine y televisión, aunque se observan continuas discronías y desvíos en la aplicación de la isocronía, muy probablemente por el proceso que sigue el doblaje de un videojuego, distinto al de series y películas.

En menor proporción que escenas cinemáticas y acción encontramos diálogos en nuestros registros, los cuales presentan distintos tipos de ajuste. Por último, la menor presencia en nuestra tabla de análisis recae sobre las tareas, siempre con ajuste libre, con voces en *off* diegéticas que no abstraen al jugador de la historia, sino que la aprovechan para informarlo sobre cómo debe proceder.

De esta forma, hemos comprobado que, en el juego analizado, detectamos más posibilidades en la sincronización en español de las que se dan en cine y televisión, cuyo ajuste lo determinan, entre otros, en especial los planos en los que se observen los personajes, de forma que se apliquen con mayor o menor precisión el ajuste labial, la sincronía cinésica y la isocronía. Por el contrario, los videojuegos presentan más situaciones que dependen de la interacción del jugador con los hechos en pantalla y, así, el proceso de doblaje y, por tanto, los tipos de ajuste empleados difieren de los conocidos hasta ahora para otros medios audiovisuales.

Este primer acercamiento nos ofrece perspectivas interesantes para el futuro, como la evidente necesidad de ampliar el objeto de estudio con un corpus de videojuegos de aventura y de otros géneros en donde identificar patrones en la aplicación de los tipos de ajuste.



VII. Bibliografía

- Arsenault, Dominic. 2009. «Video Game Genre, Evolution and Innovation». *Eludamos. Journal for Computer Game Culture* 3 (2): 149-176.
- Bernal Merino, Miguel Á. 2006. «On the Translation of Video Games». *The Journal of Specialised Translation* 6: 22-36.
- Chandler, Rafael. 2006. «Screen/play: Documenting Voice Assets». *Gamasutra*. Acceso del 2 de enero de 2017. http://www.gamasutra.com/view/feature/2724/screenplay_documenting_voice_.php.
- Chaume, Frederic. 2012. *Audiovisual Translation: Dubbing*. Londres, Nueva York: Routledge.
- . 2005. «Los estándares de calidad y la recepción de la traducción audiovisual». *Puentes* 6: 5-12.
- . 2004. *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Frasca, Gonzalo. 2003. «Simulation versus Narrative». En *The Video Game Theory Reader*, editado por J. P. Mark Wolf y Bernard Perron, 221-235. Nueva York: Routledge.
- Fodor, István. 1976. *Film Dubbing: Phonetic, Semiotic, Esthetic and Psychological Aspects*. Hamburgo: Helmut Buske.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 2010. *Metodología de la investigación*. 5.ª edición. México D. F.: McGraw Hill.
- Huizinga, Johan. 2007. *Homo Ludens*. 6.ª edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Le Dour, Corinne. 2007. «Surviving audio localization». *Gamasutra*. http://www.gamasutra.com/view/feature/1713/surviving_audio_localization.php#5.
- Levis, Diego. 1997. *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- López Redondo, Isaac. 2014. *¿Qué es un videojuego? Claves para entender el mayor fenómeno cultural del siglo XXI*. Sevilla: Héroes de Papel.
- Loureiro, María. 2007. «Paseo por la localización de un videojuego». *Revista Tradumàtica. La localització de videojocs* 5. <http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/num5/articles/03/03art.htm>.
- Luyken, Georg-Michael. 1991. *Overcoming Linguistic Barriers in Television. Dubbing and Subtitling for the European Audience*. Manchester: The European Institute for the Media.



- Mangiron, Carmen y Minako O'Hagan. 2013. *Game localization: translating for the global digital entertainment industry*. Amsterdam: John Benjamins.
- Maxwell-Chandler, Heather. 2005. *The Game Localization Handbook*. Massachusetts: Charles River Media.
- Méndez González, Ramón. 2015. *Localización de videojuegos: fundamentos traductológicos innovadores para nuevas prácticas profesionales*. Vigo: Servizo de Publicacións Universidade de Vigo.
- Pérez Latorre, Oliver. 2010. *Análisis de la significación del videojuego. Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como perspectivas de estudio del discurso*. Tesis Doctoral. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Pujol Tubau, Miquel. 2015. *La representació de personatges a través del doblatge en narratives transmèdia. Estudi descriptiu de pel·lícules i videojocs basats en El senyor dels anells*. Tesis doctoral. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.
- Ramos Serrano, Marina y Óliver Pérez Latorre. 2009. «Hacia el horizonte comunicativo en los estudios del videojuego». *Comunicación 7* (1): 1-5.
- Scholand, Michael. 2002. «Localización de videojuegos». *Revista Tradumàtica* 1. Acceso del 2 de enero de 2017. <http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/articles/mscholand/art.htm>.
- Sioli, Fulvio. et al. 2007. «Audio Localization For Language Service Providers». En: *Multilingual Localization: Getting Started Guide*, 18-23.
- Whitman-Linsen, Candace. 1992. *Through the Dubbing Glass*. Fráncfort: Peter Lang.



Estudio descriptivo de las modalidades de traducción audiovisual utilizadas en el cine multilingüe.

El caso *Star Wars*

Joan Gómez Ciges
joangomezciges@gmail.com

I. Resumen

En este trabajo se analiza la traducción del multilingüismo en las seis primeras películas que conforman la saga *Star Wars* (George Lucas). El objetivo principal de esta investigación es analizar tanto las versiones originales como las versiones dobladas al español peninsular para discernir cuáles han sido las modalidades de traducción más utilizadas. Tras un marco teórico en el que se trata el doblaje como modalidad de traducción audiovisual y el cine multilingüe y su traducción, se procede al análisis del corpus. En este, después de caracterizar –siguiendo el modelo de Zabalbeascoa (2012)– cada una de las 18 terceras lenguas que aparecen en las películas, se analizan las escenas y se registran las modalidades de traducción utilizadas con ayuda del modelo de Higes (2014). Esto proporciona unos datos que permiten llevar a cabo un análisis cuantitativo de las modalidades utilizadas para cada una de las terceras lenguas. Tomando como base estos resultados, se elaboran unas conclusiones que constatan que se han cumplido los objetivos del trabajo y que pueden dar pie a reflexiones posteriores.

Palabras clave: traducción audiovisual (TAV), doblaje, multilingüismo, tercera lengua (L3), modalidad de traducción.

II. Introducción

En diciembre de 2012, The Walt Disney Company compró la productora Lucasfilm Ltd. por alrededor de 4 000 millones de dólares. Más de uno se preguntó qué repercusiones tendría esto. Cuatro años después, el resultado no puede ser más satisfactorio para los fans de la saga creada por George Lucas: la fiebre *Star Wars* ha vuelto. Disney no solo anunció que continuaría la saga con tres episodios más (VII, VIII y IX), el primero de los cuales, *El despertar de la Fuerza*, se estrenó el 18 de diciembre del pasado año, sino que afirmó que estaba preparando unos *spin-off* para que las esperas no resultaran tan largas. En efecto, el próximo 16 de diciembre llegará a nuestros cines *Rogue One*, y se espera otra película centrada en la vida de Han Solo.

Con como mínimo cuatro películas más por delante y observando la arrolladora promoción comercial llevada a cabo por Disney, con la que ha captado nuevos aficionados a la saga entre las generaciones más jóvenes, no pudimos evitar preguntarnos: «¿Y qué se ha hecho hasta ahora para traducir *Star Wars*? En concreto, ¿qué pasa con las lenguas alienígenas?». En una galaxia tan lejana y repleta de diferentes especies que hablan diferentes lenguas, la comprensión puede ser un problema y, así, probablemente se

requiere un tratamiento especial a la hora de traducir la obra. Consideramos, por ello, relevante investigar cómo se había tratado este problema en las seis películas que hasta entonces formaban el canon, incluyendo en este análisis casos curiosos como la lengua de los gungan o la más que conocida forma de hablar de Yoda.

Cabe comentar que esta es una versión reducida del trabajo. En caso de tener alguna duda o de querer consultar la versión completa, esta se puede encontrar en <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/165124>. Además, estamos disponibles a través del correo electrónico indicado en la portada.



III. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es realizar un análisis descriptivo de las lenguas inventadas en las versiones originales y en las traducciones para doblaje al español de las seis primeras películas de la saga *Star Wars* para, de este modo, discernir cuáles han sido las tendencias y las modalidades de traducción predominantes para hacer llegar el mensaje de esas terceras lenguas al espectador y conseguir que este disfrute de la película, pese a estar rodeado de una incomprensible verborrea interplanetaria.

IV. El doblaje como modalidad de la traducción audiovisual

Definición de «traducción audiovisual» y de «doblaje» como modalidad de TAV.

La definición de traducción audiovisual que nos da Chaume (2004: 30) es:

[Una] variedad de traducción caracterizada por la particularidad de los textos objeto de la transferencia lingüística. Estos textos [...] aportan información (traducible) a través de dos canales de comunicación [...]: el canal acústico (las vibraciones acústicas a través de las cuales recibimos las palabras, la información paralingüística, la banda sonora y los efectos especiales) y el canal visual (las ondas luminosas a través de las que recibimos imágenes, pero también carteles o rótulos con textos escritos, etc.).

Para llevar a cabo la traducción de un texto audiovisual, tenemos dos grandes opciones: introducir en la versión meta una nueva pista de diálogos (*revoicing*) o introducir texto escrito en la pantalla o cerca de ella (*subtitling*) (Díaz Cintas y Orero, 2010: 41).

Nos centraremos en la primera de las opciones y, en concreto, en aquella que conocemos como «doblaje», término que Chaume (2012:1) define como un tipo de TAV que consiste, técnicamente, en sustituir la banda de diálogos en lengua origen de una película (o de cualquier texto audiovisual) por otra banda en la que se han grabado los diálogos en lengua meta.

El doblaje, como cualquier otro tipo de traducción, tiene unos estándares de calidad que, en este caso, tienen que ver con que los diálogos meta sean creíbles (Whitman, 1992) y con que haya coherencia entre lo que se ve y lo que se escucha (Chaume, 2006). Para lograrlo, contamos con tres tipos de sincronía:

- Isocronía: consiste en que la duración de las intervenciones de los personajes en lengua meta sea lo más cercana a la duración de aquellas en lengua origen y en que se respeten las pausas.
- Sincronía cinética: aquello que se dice tiene que tener coherencia con respecto a los movimientos o a los objetos que aparecen en pantalla.
- Sincronía labial o fonética: en los primeros y primerísimos planos o en los planos de detalle de la boca o labios de los personajes, hay que hacer coincidir el número de consonantes bilabiales y labiodentales entre ambas versiones, además de lograr una correspondencia entre las vocales abiertas y cerradas.

Centrémonos ahora en los agentes participantes en el proceso de doblaje.

4.1. El doblaje de cine: proceso industrial y agentes

Desde que se termina el rodaje de una película hasta que los espectadores de la cultura meta pueden disfrutar de la versión doblada, tiene lugar un proceso industrial que incluye a diferentes agentes. Lo mismo ocurre, con ligeras diferencias, con los productos que se consumirán por televisión. Cuando el texto audiovisual ya ha llegado a manos del canal de TV o de la distribuidora, lo que ocurre es lo siguiente (Chaume, 2012:29-30):

1. El canal de TV, que ha comprado los derechos de emisión de una distribuidora, o la distribuidora, que a su vez distribuye los filmes de una productora, busca un estudio de doblaje.
2. El estudio de doblaje recibe el encargo de doblar el texto a la lengua meta. Se busca entonces a un traductor.
3. El traductor realiza una traducción sin ajuste, es decir, una traducción literal del texto, en el caso del cine, que es el que nos ocupa aquí.
4. La traducción la modifica un ajustador para que suene natural y esté sincronizada con el texto. También

introduce símbolos de doblaje y segmenta el texto en *takes*. Cabe mencionar que, poco a poco, los traductores empiezan a encargarse también de este paso.

5. El director de doblaje selecciona a los actores que darán voz a los diálogos.
6. Supervisados por el director de doblaje y con la ayuda de un técnico de sonido, los actores de doblaje leen los diálogos en voz alta.
7. El técnico de sonido graba estos diálogos y los guarda en una banda que se inserta en el texto audiovisual.
8. El estudio de doblaje devuelve el texto audiovisual al cliente con los diálogos en lengua meta.

Es hora de ver qué se hizo en concreto para llevar a cabo la traducción para doblaje de *Star Wars*.

4.2. El doblaje de *Star Wars* al español de España

Para hablar del proceso del doblaje de *Star Wars* al español peninsular debemos comenzar por el principio de la cadena, es decir, por la productora, Lucasfilm Ltd., que no es otra que aquella que fundó el visionario director estadounidense George Lucas en 1971. El proceso continua con la distribuidora oficial, y en concreto, con aquella empresa que se encarga de la distribución en España. Pero para poder seguir con el proceso es necesario hacer un alto y diferenciar las dos etapas de la saga *Star Wars*: la conocida como la trilogía original (episodios IV, V y VI; estrenados en 1977, 1980 y 1983, respectivamente) y las llamadas precuelas (episodios I, II y III; estrenados en 1999, 2002 y 2005, respectivamente). Esta diferenciación es clave en varias partes del trabajo, y esta es una de ellas, ya que los agentes participantes en el proceso son diferentes, debido, en parte, al lapso de tiempo que hay entre unas películas y otras.

Así pues, la distribuidora oficial fue 20th Century Fox en todas las películas, pero en España cambió: la de la trilogía original fue In-cine Distribuidora Cinematográfica S. A., y la de las precuelas fue Hispano Foxfilm S. A. E. Pasamos al estudio de doblaje encargado de la traducción y de la grabación, y encontramos que el estudio que lidió con la trilogía original fue Parlo Films, mientras que el que llevó a cabo el trabajo correspondiente a las precuelas fue Sonoblok. Ambos estudios con sede en Barcelona.

El siguiente agente participante en el proceso es ya el traductor. Respecto a la trilogía original, no se especifica quién fue el que la tradujo. En cambio, en las precuelas ya aparece la figura de Quico Rovira-Beleta, el que es hoy en día el traductor oficial de *Star Wars* en España.

Respecto a los directores de doblaje y ajustadores, la diferenciación entre las películas también es importante. En la

trilogía original hubo un director/ajustador diferente para cada película: José Luis Sansalvador para *Esperanza*, Alberto Trifol para *Imperio* y Miguel Ángel Valdivieso para *Jedi*. De las tres precuelas, en cambio, se encargó una misma persona: Gonzalo Abril.

El proceso, como ya hemos comentado, termina cuando la distribuidora recibe la película lista ya para su proyección en los cines.

Ahora que ya hemos definido el doblaje y su proceso y hemos comentado el caso de *Star Wars* en España, es hora de tratar la dimensión multilingüe de esta saga.



V. El cine multilingüe

5.1. El multilingüismo

En un contexto como el actual, es evidente que cada día se producen situaciones en las que unas lenguas coexisten con otras. Esta «coexistencia de varias lenguas en un país o territorio» es precisamente la definición de *plurilingüismo* y de *multilingüismo* según el *Diccionario de la lengua española* (DLE, 23^º edición, 2014). En este trabajo hemos decidido optar por el segundo término, *multilingüismo*.

Pero debemos tener en cuenta que las lenguas pueden influenciarse entre ellas, sobre todo cuando tratamos con un individuo que no está hablando su lengua materna. Esta influencia se puede observar en interferencias fonológicas, simplificaciones morfosintácticas y pragmáticas y calcos léxicos (Bleichenbacher, 2008); y da lugar a lo que Selinker (1972) denomina *interlengua*.

5.2. El multilingüismo en los textos audiovisuales

¿El hecho de que en un texto aparezca una palabra en otra lengua ya convierte ese texto en multilingüe? ¿Cuándo podemos hablar de *texto multilingüe* y cuándo no? Es obvio que una palabra en otra lengua no basta para que ese texto sea considerado multilingüe, ni tampoco la presencia de una serie de extranjerismos sería suficiente. Se requiere que el multilingüismo tenga presencia real en la obra y que sea una parte importante de la comunicación, no solo que ejerza un efecto *postcarding* (Wahl, 2005: 2). Concluimos, pues, que aunque el factor cuantitativo importa (la frecuencia y la cantidad con la que se emplea la L3, Díaz Cintas, 2011), necesitamos que el multilingüismo tenga también una importancia cualitativa (Díaz Cintas, 2011) y que el contacto de lenguas tenga una función

narrativa yestética (Wahl, 2008: 349) para considerar que un texto audiovisual es multilingüe en su conjunto.

5.2.1. El multilingüismo y las L3 en *Star Wars*

Para poder tratar el multilingüismo en una obra audiovisual y en la traducción de esta, necesitamos una terminología general para referirnos a cada una de las lenguas. En una traducción siempre tenemos una lengua origen y una lengua meta. Según Corrius i Gimbert (2008), podemos darle a la lengua origen el nombre de L1 y a la lengua meta, el de L2. En el caso de las películas que conforman el corpus de este trabajo, la L1 es el inglés, y la L2 es el español.

Del mismo modo, el nombre que les podemos dar a todas esas otras lenguas presentes en la obra audiovisual y que la convierten en multilingüe será el de L3. Así pues, tenemos que tratar con unas lenguas que no son ni la lengua del TO ni la del TM (de Higes, 2014).

Situémonos ahora en el contexto en el que tiene lugar la saga. Nos encontramos en una galaxia muy, muy lejana con unos 20 millones de especies inteligentes diferentes repartidas en sistemas y planetas. Si bien los humanos son la especie predominante, no es difícil darse cuenta de que el multilingüismo va a estar presente, y mucho, en esta galaxia.

Así pues, una vez situados, pasemos a identificar todas las lenguas que hay que tener en cuenta para abordar la traducción para doblaje de *Star Wars*. Comenzaremos, evidentemente, por la L1, que, como ya hemos dicho, es el inglés, aunque en *Star Wars* el inglés ha pasado a denominarse Básico Galáctico Estándar (o, simplemente, básico), con lo cual a partir de ahora nos podemos referir a la L1 de la saga con el nombre de *inglés* o también con el de *básico*. La L2, como ya sabemos, es el español de España y, puesto que ningún personaje la habla en el TO, esta lengua se limitará a cumplir su papel como lengua meta.

Respecto a las L3, en la saga hay una gran variedad de ellas, algunas con más importancia y otras con escasa presencia, pero entre todas se encargan de darle a *Star Wars* ese carácter multilingüe que se le presupone a una galaxia. Cabe destacar un rasgo que caracteriza a las L3 de esta saga: todas son inventadas, ya que supuestamente son lenguas alienígenas. Ante la gran cantidad de sonidos alienígenas que se aprecian en las películas, para discernir si se estos se consideran lenguas o no, nos hemos basado en si la especie emisora se considera «inteligente» según la enciclopedia de *Star Wars*. Para organizarnos, utilizaremos la distinción que hizo Ben Burtt, editor de sonido de *Star Wars* y encargado de la creación de las lenguas, para dividir las en categorías (2001):

Lenguas compuestas de sonidos animales:

- Tusken



- Gran
- Geonosiano
- Shyriiwook
- Ugnaught
- Dosh
- Gamorrés
- Aqualish

Lenguas derivadas de sonidos producidos por humanos:

- Gunganés
- Huttés
- Jawés
- Idioma de Yoda
- Clawdite
- Concordiano
- Ewokés
- Sullustés
- Ubés

Lenguas sintetizadas a partir de sonidos acústicos y electrónicos:

- Binario o idioma droide

Así, encontramos un total de 18 L3 diferentes en las películas. No obstante, antes de terminar esta sección, hay ciertas lenguas que merecen un pequeño comentario. El gunganés y el idioma de Yoda son L3 totalmente comprensibles para el espectador angloparlante: la primera de ellas se trata de la lengua inglesa con cambios gramaticales, léxicos, morfológicos y fonéticos; y la segunda es, básicamente, inglés con el orden estructural de las frases alterado. ¿Por qué las consideramos L3, pues? La respuesta es la siguiente: si bien es cierto que pueden parecer más bien variaciones lingüísticas que L3, tenemos que pensar en el contexto de la obra, según el cual los gungan están hablando su propia lengua (gunganés), y que esta sea fácilmente comprensible para los hablantes de básico no cambia el hecho de que sea otra lengua (podríamos hacer un parangón con ciertas lenguas románicas entre sí, o anglogermánicas, como el sueco y el danés). Lo mismo ocurre con Yoda, que presumiblemente habla la lengua propia de su especie, la oficialmente denominada «especie tridáctil desconocida».

El caso contrario sería el de los neimoidianos, especie que presenta un acento particular al hablar inglés (acento también presente en la versión doblada). Puesto que, según Burtt (2001), la lengua materna de los neimoidianos es el Pak Pak y que estos, por razones comerciales, forzaron sus rígidas cuerdas vocales para imitar el básico, cosa que dio como resultado el dialecto que se escucha actualmente, podemos concluir que estamos ante una interlengua, y no ante una L3.

Terminaremos la parte dedicada al multilingüismo tratando la cuestión de cómo traducirlo.

5.3. La traducción del cine multilingüe

Antes de hablar de las modalidades de traducción más comunes, es interesante comentar la diferencia que Cronin (2009) establece entre las *técnicas de traducción intradiegéticas* y las *extradiegéticas*. Las intradiegéticas están dentro del sistema de comunicación interno de la obra de ficción, es decir, dentro de la comunicación entre personajes (Marco, 2002). La modalidad intradiegética más común es la interpretación a través de uno de los personajes. En cambio, las técnicas extradiegéticas forman parte de la comunicación externa que se establece entre director y espectadores (Marco, 2002; Ezpeleta Piorno, 2007), y un ejemplo de estas sería el uso de subtítulos parciales en la VO o en la VD.

Una vez hecha esta diferenciación, comentaremos brevemente las modalidades de traducción más comunes para que el espectador entienda los diálogos en L3 o para que, por lo menos, pueda seguir la trama:

- El doblaje: si se opta por esta modalidad, el TM puede ser monolingüe, si se dobla la L3 a L2, o plurilingüe, si la L3 se dobla intralingüísticamente o se sustituye por otra L3 (de Higes, 2014). Si la L3 se dobla a L2, se pierde el valor del multilingüismo, ya que no se detectaría ninguna lengua extranjera en la obra. Para compensar esto, se suele utilizar una interlengua. Además, la L3 del TO también se puede sustituir por otra L3 cuando coincide con la L2.
- La subtitulación: los subtítulos parciales traducen fragmentos en L3 que son importantes para la trama y que, sin la ayuda de los subtítulos, no se podrían comprender, cosa que supondría una pérdida de información por parte del espectador.
- La interpretación: el hecho de que un personaje actúe como intérprete ayuda tanto a los otros personajes a comunicarse y a entender las intervenciones, como a los espectadores a entender la escena. Las modalidades de interpretación más comunes en las películas son la interpretación de enlace y la interpretación consecutiva, además de la autotraducción, que tiene lugar cuando un personaje se traduce a sí mismo.
- La no traducción: también se puede optar por, simplemente, no traducir las intervenciones en L3. Esta decisión puede responder a diferentes razones: porque las intervenciones son irrelevantes, porque su significado puede deducirse de otros sistemas semióticos (Baldo,



2009; Díaz Cintas, 2011), o como opción artística, para marcar la otredad de los personajes.

Después de tratar el multilingüismo de *Star Wars*, pasemos ya a definir la metodología seguida en este trabajo y el corpus analizado.



VI. Metodología y corpus

Como ya se ha comentado a lo largo de este trabajo, el corpus que se analizará será la saga *Star Wars*, pero no solo las versiones dobladas, sino también las versiones originales, ya que las L3 tampoco son comprensibles en su mayoría por parte del público angloparlante. En la introducción de este trabajo ya hemos hablado de las razones que nos llevaron a elegir esta línea de investigación en concreto.

De este modo, los textos que integran nuestro corpus de análisis son las seis primeras películas de la saga *Star Wars* (Episodios I, II, III, IV, V y VI), es decir, la trilogía original y las precuelas.

6.1. Fases de la investigación

Una vez definida la línea de investigación de este trabajo y una vez presentado el corpus, pasamos a la fase de documentación. Durante esta fuimos recogiendo información tanto acerca del marco teórico y analítico necesario para la realización del trabajo, como del corpus propiamente dicho. Con toda esta información hemos definido los parámetros que hay que seguir para llevar a cabo el análisis y hemos redactado la parte teórica de este trabajo, aquella sobre la que se sustenta la investigación.

A continuación procedimos al visionado de los largometrajes tanto en VO como en VD, durante el cual hemos recogido información acerca de las L3 que aparecen en los textos siguiendo la tabla de Zabalbeascoa (2012), y toda la información necesaria acerca de las modalidades de traducción de las L3.

Con estos datos empíricos, llevaremos a cabo un análisis cuantitativo de las modalidades de traducción utilizadas, para lo que seguiremos el modelo de Higes (2014). Debido a la gran cantidad de intervenciones en L3 y a las diferentes L3 encontradas, realizaremos el análisis por lenguas. Es decir, procederemos a analizar cada lengua, una a una, y con ayuda de gráficos describiremos cuáles han sido las modalidades utilizadas en cada caso. Finalmente, los resultados de este análisis nos conducirán a unas conclusiones.

Definidas ya las líneas de este trabajo y teniendo presente el corpus y la metodología que se seguirá para analizarlo y obtener unos resultados, pasemos a la parte más práctica del proyecto.

VII. Análisis

Como ya hemos indicado, para realizar este análisis nos hemos basado en el modelo de de Higes (2014). El análisis realizado nos ha proporcionado una serie de datos cuantitativos, que son aquello que presentaremos en este apartado. Para ello, por motivos de espacio, solo cuando haya diferentes modalidades de traducción utilizaremos gráficos circulares tanto para la VO como para la VD, en los que se pueden apreciar con facilidad los resultados, que serán comentados brevemente a continuación. Cabe aclarar que si una misma intervención cuenta con más de una modalidad de traducción, aunque no de forma combinada o simultánea, esta intervención computará tanto para una modalidad como para la otra, así que la cifra total de intervenciones de una lengua y la cifra total que se obtiene sumando los datos del gráfico podría no coincidir.

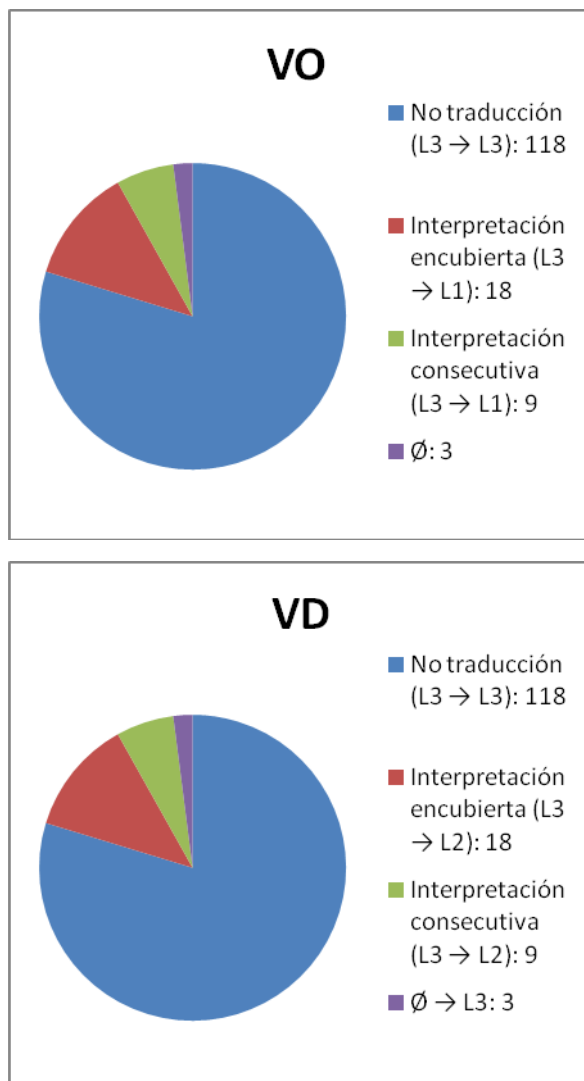
7.1. Aqualish

Esta L3 solo aparece en una escena de *Esperanza*, cuando el pirata Ponda Baba se encara con Luke en busca de problemas. La modalidad empleada para tratar esta L3 es la interpretación consecutiva, ya que el compañero de Ponda Baba, el doctor Cornelius Evazan, actúa como intérprete al ver que Luke no entiende lo que dice el primero de ellos.

7.2. Binario o idioma droide

Esta es la L3 con más presencia en toda la saga, pese a que muchas veces pueda confundirse con una retahíla de pitidos, silbidos y sonidos electrónicos. El protagonismo de R2-D2, además de la presencia de muchos otros droides a lo largo de la saga, son los responsables del gran número de intervenciones en binario: un total de 123. Las modalidades de traducción utilizadas han sido:





En el caso de esta lengua, observamos que las modalidades de traducción empleadas han sido prácticamente las mismas en la VO y en la VD. La gran mayoría de intervenciones se dejan sin traducir porque, o bien no son importantes para poder seguir la trama, o se puede deducir su significado implícito a partir de signos paralingüísticos, como la entonación de los sonidos de R2-D2. Tenemos también algunos casos de interpretación consecutiva por parte del droide de protocolo C-3PO, pero aquí tenemos que detenernos ante un concepto nuevo que queremos aportar a este trabajo: aquello que, a falta de otro nombre, hemos denominado *interpretación encubierta* (propuesta en inglés: *covert interpreting*).

Se trata de una modalidad de traducción que no hemos encontrado en los estudios realizados por otros investigadores. Si bien es cierto que Cronin (2009) le dedica unas palabras, este autor le da el nombre de «paráfrasis consecutiva», entre otros, y no la define. Además, aunque también la llama «interpretación consecutiva», creemos que este no es el caso, como veremos a continuación. Este concepto se basa, durante un diálogo entre un



personaje que habla una L3 y otro que habla en L1 o L2, en una repetición de algunas de las palabras del personaje que habla en L3. De este modo, gracias a la intervención en L1 o L2 en la cual se repiten o reformulan palabras de la L3, conocemos el sentido de la intervención incomprensible o, como mínimo, descubrimos cuáles han sido algunas de sus palabras exactas. Así, pese a estar ante un caso de no traducción –porque no se traduce lo que dice el personaje en L3–, comprendemos el mensaje en L3 o parte de él mediante la reformulación inconsciente que lleva a cabo el personaje que habla en L1 o L2, es decir, mediante sus intervenciones dialogadas que no pretenden traducir, pero que al seguir la conversación dejan claras las intervenciones en L3. Por eso hemos denominado a esta modalidad *interpretación encubierta*. Estos serían unos ejemplos de esta nueva modalidad:

«Don't call me mindless philosopher!/¡No me llames filósofo absurdo!», «Use the comlink?/¿Que utilice el intercomunicador?», «No, I will not be quiet, Chewbacca./No, no me callaré, Chewbacca», «“Exciting” is hardly the word I would use./“Excitante” no es la palabra que yo utilizaría».

Para terminar, tenemos que comentar que hay tres intervenciones en L3 presentes en la VD que no existen en la VO. Esto se debe, probablemente, a que los encargados del doblaje al español han querido evitar el efecto llamado «boca vacía» en esas escenas.

7.3. Clawdite

Esta L3 solo aparece en una escena de *Clones*. Se trata de la intervención de la cazarrecompensas Zam Wesell justo antes de morir. Esta única intervención se ha dejado sin traducir tanto en la VO como en la VD, quizás por ser un momento puntual al que no se le da más importancia.

7.4. Concordiano

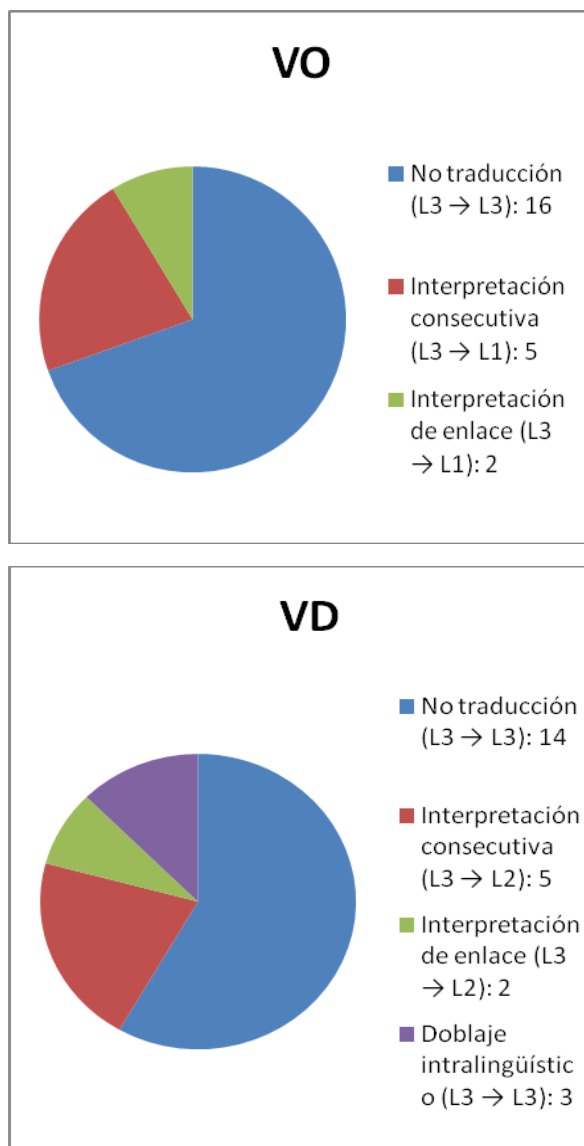
El idioma natal de Jango Fett se escucha durante unos momentos en *Clones*, cuando Jango le da una orden a su hijo/clon Boba. Esta intervención aislada se ha dejado sin traducir en la VO, probablemente porque se puede deducir su significado. En la VD tampoco presenciamos una traducción por las mismas razones, sino que asistimos a un doblaje intralingüístico por parte del actor que dobla a Jango Fett.

7.5. Dosh

Esta L3 aparece en una escena de *Imperio* de boca de un cazarrrecompensas trandoshano. Esta es una de las L3 que se podrían confundir con meros sonidos paralingüísticos, pese a que se puedan articular palabras en dosh. Esta intervención también se ha quedado sin traducción, ya que su significado puede deducirse por el contexto (una mera afirmación ante las órdenes de Darth Vader).

7.6. Ewokés

La lengua de esta especie tan conocida tiene un papel fundamental en la única película en la que aparecen sus hablantes, *Jedi*. La necesidad de comunicación entre los ewoks y los protagonistas desencadena diferentes modalidades de traducción en las 17 intervenciones en ewokés que hemos encontrado.



La modalidad de traducción predominante es la no traducción, hecho que se debe a las múltiples escenas en las que los ewoks

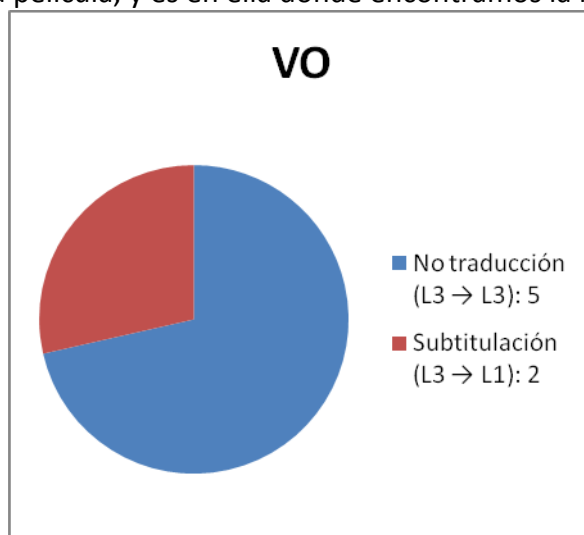
hablan en grupo, a veces con muy poca relevancia argumental y otras veces porque se puede deducir por el contexto aquello que dicen. Sin embargo, cuando se trata de las intervenciones más importantes para el desarrollo de la trama, observamos que se echa mano del droide C-3PO para que haga de intérprete, ya sea con la modalidad de consecutiva o con la de enlace. Sin él, no sería posible que los ewoks acaben ayudando a la República en la Batalla de Endor. Además, cuando este habla con los ewoks en su idioma, presenciamos un doblaje intralingüístico, sobre todo en la escena en la que narra lo acaecido en los dos episodios anteriores.

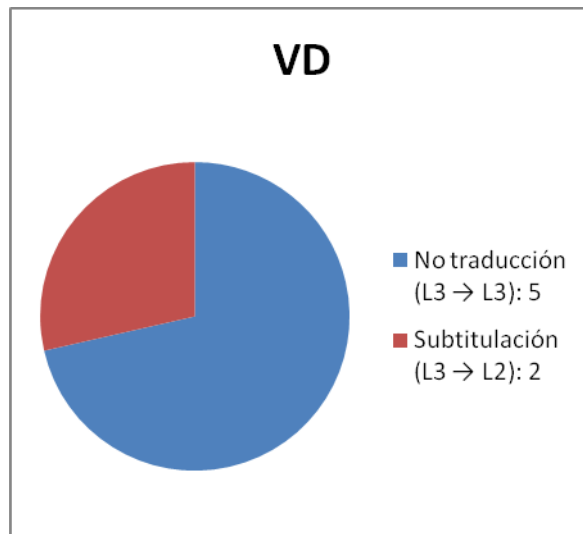
7.7. Gamorrés

La lengua propia de los gamorreanos, las fuerzas de seguridad del Palacio de Jabba en *Jedi*, puede parecer una mera sucesión de gruñidos y ronquidos, pero en realidad se trata también de una L3. La modalidad de traducción elegida también ha sido la no traducción, probablemente debido a que estas intervenciones no tienen casi importancia para la trama.

7.8. Geonosiano

La lengua de los nativos de Geonosis, planeta en el cual transcurre parte de la acción de *Clones*, está bastante presente en esta película, y es en ella donde encontramos la mayoría de casos.





Pese a que la modalidad de traducción que predomina es la no traducción, es necesario observar que esta se ha utilizado en las intervenciones del público y del pueblo en general, reservando la subtitulación para las palabras de su líder, Poggle el Menor, debido a la importancia que estas sí tienen en la trama, sobre todo las que forman parte de su conversación con el conde Dooku.

7.9. Gran

Esta lengua solo se aprecia en un momento determinado de *Clones*, cuando el senador Ask Aak expresa su opinión acerca de los clones. Esta única intervención ha sido subtitulada por la importancia de las palabras del Senador, ya que este es parte del Comité Leal, un órgano importante en la toma de decisiones del Senado Galáctico. Así, la opinión de cada miembro cuenta, y por eso esta L3 se ha subtitulado.

7.10. Gunganés

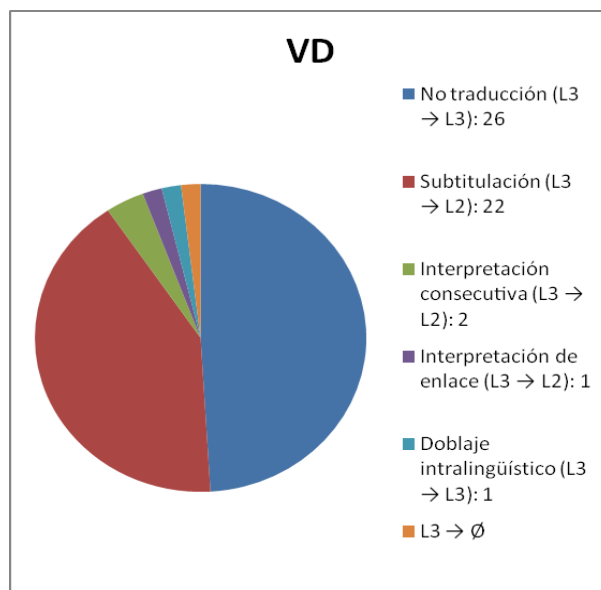
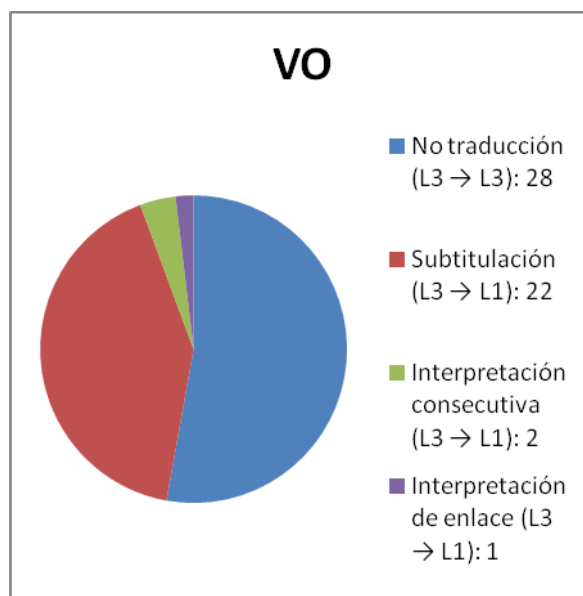
La curiosa lengua de estos habitantes nativos de Naboo es una de las dos L3 que son perfectamente comprensibles para el espectador angloparlante, cosa que determina la modalidad de traducción empleada. La gran mayoría de las 36 intervenciones tiene lugar en *Amenaza*.

Los resultados reflejan el hecho de que esta L3 sea comprensible: en la VO se ha optado por la no traducción, ya que, simplemente, no es necesario aplicar ninguna otra modalidad para que el espectador entienda el mensaje; en cambio, en la VD, se ha llevado a cabo un doblaje a L3, pero no intralingüístico. Lo que queremos decir con esto es que se ha creado una L3 muy basada en la L2, de modo que las intervenciones en esta lengua son comprensibles para todo el público español. El resultado es esa curiosa variedad dialectal del español, perfectamente comprensible,

pero con muchas alteraciones morfosintácticas y fonológicas que hacen que suene extraño, infantil o similar a otras lenguas latinas.

7.11. Huttés

La lengua propia de los hutts adquiere carácter de lengua vehicular en los territorios dominados por esta especie (en Tatooine, por ejemplo) y también es la lengua que utilizan personajes relacionados con alguno de los miembros de esta, como es el caso de Jabba el Hutt y de aquellos que siguen sus órdenes. De ahí que esta lengua tenga una gran presencia e importancia a lo largo de toda la saga, en la que encontramos un total de 37 intervenciones.



En este caso hemos registrado una gran variedad de modalidades de traducción que encontramos, sobre todo, en la VD. Como se puede observar, la modalidad de traducción más empleada para tratar esta L3 es la no traducción, de nuevo. Sin embargo, en el caso de esta lengua se ha utilizado la subtitulación mucho más que en las otras. Esto se debe a la importancia de aquello que se dice, y es que, de hecho, podemos ver como en casi el 70 % de los casos se ha utilizado una modalidad (diegética o extradiegética) para pasar la L3 a L1 o L2, según corresponda.

Así, tenemos una serie de fragmentos subtitulados, que en ocasiones son fragmentos que los personajes hablantes de básico entienden perfectamente, pero que se han subtulado para que el espectador tenga toda la información, o en ocasiones son conversaciones íntegramente en este idioma; y tenemos algunos casos de interpretaciones, como las que lleva a cabo C-3PO en *Jedi*. Estas interpretaciones no solo le sirven al espectador, sino que son fundamentales para el desarrollo de la trama, ya que los protagonistas no entienden las palabras de Jabba y precisan la ayuda del droide de protocolo.

Además, cabe mencionar que en la VD tenemos un doblaje intralingüístico en esta misma película, y un caso curioso en *Amenaza*: se ha eliminado una intervención de una persona del público que estaba sin traducir en la VO. Si bien esta intervención no es relevante y no está traducida –puesto que debe de estar dentro de la banda de diálogos de la película– se podría haber hecho un doblaje intralingüístico. Sin embargo, se ha optado por eliminarla, quizás por criterios económicos.

7.12. Idioma de Yoda

La lengua de este personaje perteneciente, oficialmente, a una «especie tridáctil desconocida» es uno de los casos más conocidos de toda la saga *Star Wars*, tanto por la fama del personaje en sí como de su característica forma de hablar. Esta es la otra de las dos L3 totalmente comprensibles por parte del espectador angloparlante, lo que determina la modalidad de traducción empleada en las 37 intervenciones con las que cuenta.

El caso es el mismo que el del gunganés: puesto que es totalmente comprensible para el público, no es necesario aplicar ninguna modalidad de traducción más que la no traducción en la VO. En la VD, en cambio, se realiza un doblaje a una L3 comprensible para el público creada a partir de los parámetros que presenta la L3 en la VO. De este modo, lo que obtenemos es una variedad dialectal del español (a imitación de la variedad del inglés que se escucha en la VO) con alteraciones en la estructura de las oraciones y en el orden de sus componentes. Así, basándonos en las palabras de Cronin

(2009), la estructura sintáctica sujeto-verbo-objeto (SVO) propia del español queda invertida y pasa a ser, mayormente, objeto-sujeto-verbo (OSV). Además, también se altera la posición de las perífrasis verbales y de los tiempos verbales compuestos en las oraciones. El resultado es la popular forma de hablar del maestro jedi Yoda.

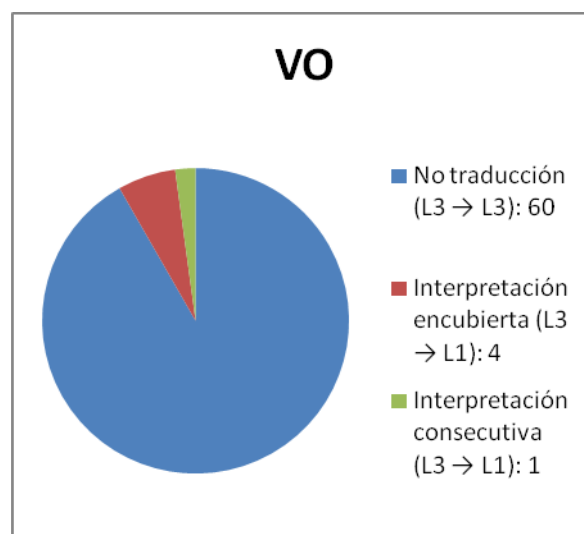


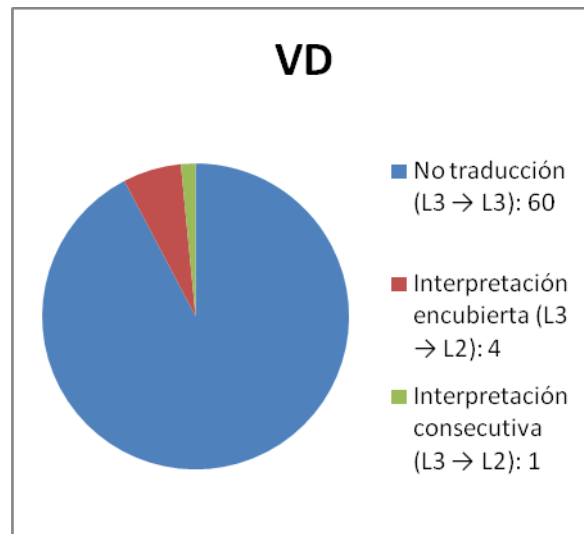
7.13. Jawés

Esta L3 es la primera lengua alienígena que aparece en toda la saga *Star Wars* (siguiendo el orden de estreno de las películas) y es en esa película, *Esperanza*, donde presenciamos las escenas más largas en jawés. Su presencia en los otros largometrajes, con un total de 5 intervenciones, es poco relevante. Esto determina la modalidad de traducción escogida, que es la no traducción. En las intervenciones que aparecen en *Esperanza* se podría haber optado por alguna otra, ya que estas sí son relevantes, pero se han dejado sin traducir porque se puede deducir su significado del contexto y de los signos paralingüísticos de los jawa.

7.14. Shyriiwook

Esta lengua, pese a ser confundible con meros sonidos animales, encierra un sentido y un significado. Los espectadores rápidamente se percatan de ello, ya que es la lengua de los peludos wookiees, la raza de Chewbacca, y durante la saga hay un gran número de intervenciones (un total de 60) y, sobre todo, de diálogos con Han Solo.





Pese a la importancia del personaje, podemos observar que todas las intervenciones han tenido como mínimo algún fragmento que se ha dejado sin traducir, de modo que el espectador tiene que deducir su significado a partir del contexto y de las respuestas de los otros personajes (principalmente, de Han Solo). Es en estas respuestas donde encontramos de nuevo algunos casos de aquello que hemos denominado *interpretación encubierta*, una paráfrasis o repetición de las palabras que se han dicho en L3, pero no como traducción de las mismas, sino como respuestas a las intervenciones del personaje. Gracias a las respuestas y reacciones de Han Solo, conocemos algunas de las palabras exactas o el sentido de aquello que ha dicho Chewbacca en shylliwook. Además, el propio Han Solo realiza una interpretación de esta lengua en un momento determinado.

7.15. Sullustés

Pese a que quizás pueda distinguirse a algún sullustano en las otras películas, en la única en la que oímos perfectamente cómo suena esta lengua es en *Jedi*, de boca de Nien Nunb, el copiloto de Lando Calrissian, y en tres ocasiones. Aunque lo que dice este personaje tiene su importancia, sus intervenciones se han dejado sin traducir. Es un caso similar al de la L3 del apartado anterior: el significado de los fragmentos en L3 se debe deducir del contexto.

7.16. Tusken

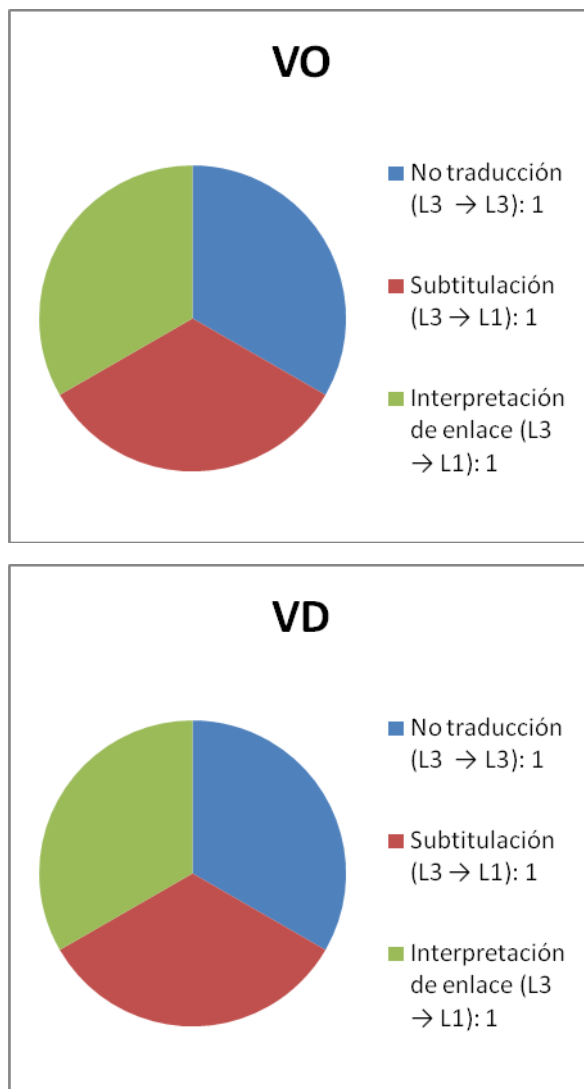
La lengua de los bandidos tusken, más conocidos como moradores de las arenas, se puede oír en varias de las películas de la saga. Puesto que está inspirada en rebuznos (Burtt, 2001), esta lengua se podría confundir también con un mero sonido animal. Hay un total de cuatro intervenciones. Pese a que las escenas en las que aparecen los miembros de esta especie nativa de Tatooine son



importantes para la trama, sus palabras se han dejado sin traducir, ya que aquello más importante son sus acciones y lo que ocurre alrededor.

7.17. Ubés

La única vez que escuchamos este idioma es en *Jedi*, cuando Leia se hace pasar por el cazarrecompensas ubés Boushh para intentar rescatar a Han Solo de su cautiverio en el palacio de Jabba.



Curiosamente, esta única aparición de un ubés en toda la saga ha contado con tres modalidades de traducción distintas. No se han subtitulado las primeras palabras que dice cuando hace su aparición, pero a continuación, debido a la importancia de la escena y de sus palabras, se han utilizado dos modalidades para traspasar la L3 a L1: en primer lugar, la subtitulación (extradiegética) y después, una interpretación de enlace (diegética) por parte de C-3PO para que el cazarrecompensas se comunique con Jabba el Hutt.

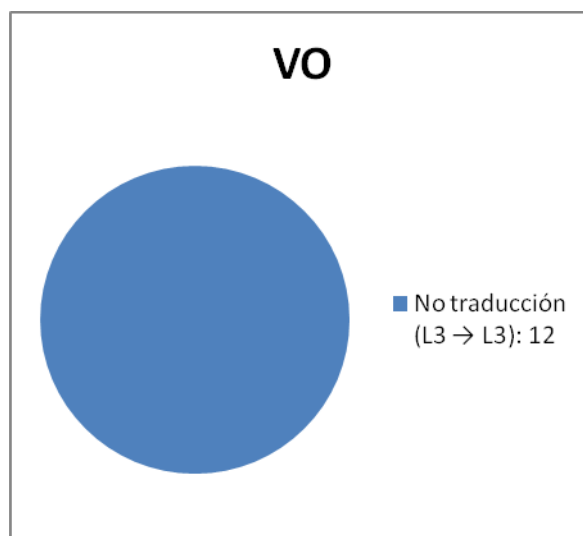
7.18. Ugnought

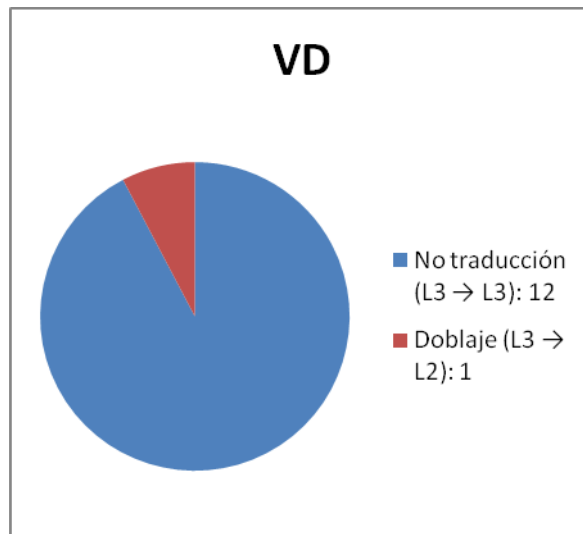
La lengua propia de la especie del mismo nombre solo aparece en dos ocasiones en *Imperio*. Es también fácilmente confundible con unos simples gruñidos con un poco de articulación. La poca relevancia de estas intervenciones vuelve a determinar que la modalidad de traducción escogida haya sido la no traducción, marcando una vez más la otredad de estas especies alienígenas.



7.19. Grupos de lenguas y ambiente

Para terminar este análisis, creemos conveniente dedicar un apartado a las escenas en las que aparece más de una L3 a la vez de forma que no se pueden distinguir unas de otras. En ocasiones se trata de L3 que ya conocemos, pero en otras también aparecen muchas otras especies alienígenas que, presumiblemente, están hablando en su propio idioma. Hemos encontrado 12 casos de escenas así.





Como era previsible, la modalitat de traducció elegida ha sido la no traducció. Puesto que se trata de L3 alienígenas, es posible que estas escenas multilingües estén grabadas en la banda de efectos especiales (M&E), algo que en principio suele permanecer intacto a la hora de doblar una película. No obstante, en *Amenaza* encontramos un caso peculiar: aunque en la VO solo se oye un ambiente y no se distingue ninguna palabra en ninguna lengua (aunque sabemos que se trata de L3 por los emisores), en la VD escuchamos con claridad palabras en español, sustituyendo así la L3 en ese momento por la L2.

Analizados ya todos los datos empíricos que habíamos recogido, hemos obtenido unos resultados que nos conducen a unas conclusiones.

VIII. Conclusiones

El objetivo al iniciar este proyecto era analizar de forma descriptiva la traducción de las L3 en *Star Wars* para discernir cuáles han sido las modalidades de traducción más utilizadas para lidiar con el multilingüismo, y podemos afirmar que hemos alcanzado esta meta. A continuación, vinculamos las modalidades utilizadas con las lenguas presentes en la saga.

Pese a que se utilizan las cuatro principales modalidades de traducción que hemos indicado y caracterizado en la parte teórica, hay una que destaca por encima del resto durante toda la saga: la no traducción, utilizada en todos los casos en que se habla clawdite, concordiano (en la VO), dosh, gamorrés, gunganés (en la VO), idioma de Yoda (en la VO), jawés, sullustés, tusken, ugnought y en los ambientes de la VO y en la mayoría de las ocasiones en que se habla binario o idioma droide, ewokés, geonosiano, huttés, shyriiwook y en los ambientes de la VD.

La base para considerar si una L3 debe traducirse es, en principio, la relevancia que tiene en la trama. Esta es la razón por la que muchas de las L3 presentes en *Star Wars* se han dejado sin traducir: esta modalidad de traducción (la ausencia de ella, en realidad) tiene una función estética, ya que proporciona un ambiente exótico a la obra y marca la otredad de los personajes que no hablan en la L1 o la L2. Este ha sido probablemente el objetivo de George Lucas, es decir, su intención era transmitir al espectador la sensación de que está en una galaxia muy, muy lejana poblada de seres totalmente diferentes a los que habitan la Tierra. Los humanos, hablantes de básico (inglés), están inmersos en un mar de voces y de mensajes en principio incomprensibles y esto supone un problema en más de una ocasión. Podemos concluir que con la presencia de tanta L3 sin traducir se ha logrado transmitir justo esa sensación, así que esta decisión parece ser la adecuada.

Encontramos también intervenciones que, curiosamente, son importantes para el desarrollo de la historia interna, pero que se han dejado sin traducir para que el espectador tenga que deducir su significado a partir del contexto y de las palabras de los otros personajes. Esto responde también al objetivo al que nos hemos referido. Sin embargo, no podemos pasar por alto la presencia de situaciones de interpretación por parte de alguno de los personajes, principalmente, por parte de C-3PO. Como hemos indicado, los protagonistas, hablantes de básico, requerirán los servicios de un intérprete en ciertas ocasiones si no quieren, como bien expresa Cronin (2009), acabar controlados por lo incontrolable.

Respecto a las modalidades de traducción extradiegéticas, como son el doblaje y la subtitulación, podemos concluir que, aunque tienen menor presencia, también cumplen una función importante, sobre todo en la VD. El doblaje se ha utilizado en la VD en todos los casos en los que se habla concordiano (de forma intralingüística), gunganés y el idioma de Yoda, así que en España esta modalidad ha sido fundamental para que los espectadores entiendan la trama, ya que, con la excepción del primero de ellos, se trata de idiomas que aportan una gran cantidad de información relevante. En el caso de la subtitulación, solo se ha utilizado de forma íntegra cuando se habla gunganés, y no hay ninguna otra lengua cuya modalidad de traducción predominante sea esta. No obstante, en algunas de ellas tiene una gran importancia, como en el huttés, el ubés y el geonosiano.

En cuanto a las modalidades intradiegéticas, hemos hablado en este trabajo de la interpretación, tanto consecutiva como de enlace. El aqualish es la única lengua que se ha interpretado en su totalidad, con una interpretación consecutiva; y de modo similar a la subtitulación, la interpretación no ha sido la modalidad de traducción mayoritaria en ninguna de las lenguas, aunque sí tiene una importancia capital en los casos del binario o idioma droide, el



ewokés, el huttés, el ubés y el shyriiwook, que forman parte de la trama, como buena modalidad intradiegética.

No podemos terminar este trabajo sin hacer un último comentario acerca de lo que hemos denominado *interpretación encubierta*. Las escenas en las que se observa esta modalidad son escenas en las que no hay realmente una traducción al uso, pero que, sin embargo, implican una comprensión del mensaje en L3 por parte del espectador, incluso hasta el punto de conocer algunas de las palabras textuales que se han emitido en esa lengua incomprensible. Esta es una característica, desde luego, que no se corresponde con las de la no traducción ni con las de la interpretación consecutiva intradiegética, por eso consideramos que quizás podemos estar ante una nueva modalidad o submodalidad de traducción.

Esperamos que este trabajo sea útil para la investigación en la disciplina de la Traducción y, más concretamente, en la de la Traducción Audiovisual. La tendencia observada, además, puede servir como guía para prever cómo se tratará este problema en las películas pertenecientes a la nueva etapa. Por último, creemos que a partir de este proyecto y de los resultados obtenidos, incluyendo lo que concierne a la *interpretación encubierta*, se podrían abrir nuevas líneas de investigación en el futuro, y realmente esperamos que así sea.



IX. Filmografía

- Lucas, George. (Director). (1977). *Star Wars: Episode IV. A New Hope*. Madrid: 20th Century Fox Home Entertainment España. [*Star Wars: Episodio IV. Una nueva esperanza.*]
- . 1980. *Star Wars: Episode V. The Empire Strikes Back*. Madrid: 20th Century Fox Home Entertainment España. [*Star Wars: Episodio V. El Imperio contraataca.*]
- . 1983. *Star Wars: Episode VI. Return of the Jedi*. Madrid: 20th Century Fox Home Entertainment España. [*Star Wars: Episodio VI. El retorno del Jedi.*]
- . 1999. *Star Wars: Episode I. The Phantom Menace*. Madrid: 20th Century Fox Home Entertainment España. [*Star Wars: Episodio I: La amenaza fantasma.*]
- . 2002. *Star Wars: Episode II. Attack of the Clones*. Madrid: 20th Century Fox Home Entertainment España. [*Star Wars: Episodio II: El ataque de los clones.*]
- . 2005. *Star Wars: Episode III. Revenge of the Sith*. Madrid: 20th Century Fox Home Entertainment España. [*Star Wars: Episodio III: La venganza de los Sith.*]



X. Bibliografía

- Baldo, Michela. 2009. «Dubbing Multilingual Films. La terra del ritorno and the Italian-Canadian immigrant experience». *inTRAlinea, Special Issue: The Translation of Dialects in Multimedia*.
http://www.intralinea.org/specials/article/Dubbing_multilingual_films.
- Blake, Norman F. 1999. «Afterword». En *English Literature and the Other Languages*, editado por Ton Hoenselaars y Marius Buning, 323-341. Ámsterdam: Rodopi.
- Bleichenbacher, Lukas. 2008. *Multilingualism in the Movies: Hollywood Characters and Their Language Choices*. Tubinga: Francke.
- Burt, Ben. 2001. *Galactic Phrase Book & Travel Guide*. Nueva York: Del Rey.
- Castillo De la Osa, Laura. 2014. Análisis de la traducción del multilingüismo en el doblaje al español de la película «Al otro lado». Tesis de grado. Universitat Jaume I, Castellón.
- Chaume Varela, Frederic. 2004. *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.



- . 2006. «Dubbing». En *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 2.^a edición, editado por Keith Brown, vol. 4, 6-9. Oxford: Elsevier.
- . 2012. *Audiovisual Translation: Dubbing*. Londres: Routledge.
- Corrius i Gimbert, Montse. 2008. *Translating Multilingual Audiovisual Texts. Priorities, Restrictions, Theoretical Implications*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Cronin, Michael. 2009. *Translation goes to the Movies*. Nueva York: Routledge.
- Díaz Cintas, Jorge y Pilar Orero. 2010. «Dubbing and Voice-over». En *Handbook of Translation Studies*, editado por Yves Gambier y Luc Van Doorslaer, vol. 1, 441-445. Ámsterdam: John Benjamins.
- Díaz Cintas, Jorge. 2011. «Dealing with Multilingual Films in Audiovisual Translation». En *Translation, Sprachvariation, Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag*, editado por Wolfgang Pöckl, Ingeborg Ohnheiser y Peter Sandrini, 215-233. Fráncfort, Berlín, Berna, Bruselas, Nueva York, Oxford y Viena: Peter Lang.
- De Higes Andino, Irene. 2014. *Estudio descriptivo y comparativo de la traducción de filmes plurilingües: el caso del cine británico de migración y diáspora*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I, Castellón.
- Dwyer, Tessa. 2005. «Universally Speaking: Lost in Translation and polyglot cinema». *Fictionalising Translation and Multilingualism, Linguistica Antverpiensia* 4: 295-310.
- Ezpeleta Piorno, Pilar. 2007. *Teatro y traducción: Aproximación interdisciplinaria desde la obra de Shakespeare*. Madrid: Cátedra.
- Grutman, Rainier. 2009a. Multilingualism. En *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, editado por Mona Baker y Gabriela Saldanha, 182-185. Londres: Routledge.
- Marco, Josep. 2002. *El fil d'Ariadna: Anàlisi estilística i traducció literària*. Vic: Eumo.
- Selinker, Larry. 1972. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics* 10: 201-231.
- Wahl, Chris. 2005. «Discovering a Genre: The Polyglot Film». *Cinemascope* 1: 1-8.
- . 2008. «“Du Deutscher, toi français, You English: Beautiful” – The Polyglot Film as a Genre». En *Shifting Landscapes: Film and Media in European Context*, editado por Miyase Christensen y Nezhir Erdoğan, 334-350. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Whitman, Candance. 1992. *Through the Dubbing Glass: The Synchronization of American Motion Pictures into German, French and Spanish*. Fráncfort: Peter Lang.
- Wozniak, Monika. 2014. «Future imperfect. Translation and translators in science-fiction novels and films». En *Transfiction. Research into the realities of translation fiction*, editado por Kaindl, Klaus y Karlheinz Spitzl, 345-361. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Zabalbeascoa, Patrick. 2012. «Translating Heterolingual Audiovisual Humor: Beyond the Blinkers of Traditional Thinking». En *The Limits of Literary Translation: Expanding Frontier in Iberian Languages*, editado por Javier Muñoz-Basols, Catarina Fouto, Laura Soler González y Tyler Fisher, 317-338. Kassel: Reichenberger.



XI. Recursos en red

- Eldoblaje.com* – la base de datos del doblaje en España. Acceso del 1 de junio de 2016. <http://www.eldoblaje.com>.
- Lucasfilm. Film and Television Production*. Acceso del 1 de junio de 2016. <http://www.lucasfilm.com>.
- Star Wars Wiki – Wikia*. En Wikia. Acceso del 3 de junio de 2016. <http://www.es.starwars.wikia.com>.
- Wookieepedia – Wikia*. En Wikia. Acceso del 3 de junio de 2016. <http://www.starwars.wikia.com>.

La traducción de escenas con contenido erótico en los videojuegos.

Los casos de *Duke Nukem Forever*, *God of War 3*
y *The Witcher 3*

Cristina Rubiols Agaña
rubiols.trad@gmail.com

I. Resumen

La industria de los videojuegos es una de las mayores industrias en el mercado global, lo que implica que hay una necesidad constante de traducciones en este tipo de medio. Por otro lado, es imposible negar la existencia de contenido erótico en todos los medios audiovisuales: en series de televisión, en películas, en Internet... incluso en los videojuegos. Sin embargo, ¿cómo se traducen este tipo de escenas en los videojuegos? ¿Existe la censura en este tipo de escenas? ¿Cómo afecta este hecho al público meta y a la comunidad en general? Dada la escasa investigación existente en este campo, esas preguntas llevaron a explorar la traducción de escenas de videojuegos con contenido erótico en el contexto de un trabajo de fin de grado de Traducción e Interpretación. Nuestro objetivo consistía en descubrir cómo afectan la cultura, la censura y el público meta a las versiones localizadas de juegos con contenido erótico, así que analizamos tres casos distintos con contenido sexual: *Duke Nukem Forever* (Gearbox Software, 2011), *God of War 3* (SCE Santa Monica Studio, 2010) y *The Witcher 3* (CD Projekt RED, 2015). Para ello, comparamos las versiones en inglés, francés y español de una escena representativa de cada juego y observamos las diferencias en las estrategias de traducción utilizadas, además de identificar los errores y los problemas de traducción que surgieron durante el proceso de localización. Por último, también tratamos de determinar el grado de adaptación cultural de estas traducciones en las culturas meta. Al final, pudimos concluir que el género y el nivel de localización de un videojuego son factores determinantes para su traducción, al igual que la cultura y la censura.

Palabras clave: localización de videojuegos, traducción erótica, cultura, censura, estrategias de traducción.

II. Introducción

En pleno siglo XXI, la traducción de videojuegos es uno de los ámbitos en auge de la localización, debido a los grandes avances tecnológicos de nuestra era. Sin embargo, aunque sea un ámbito con un gran potencial, sigue siendo un campo poco estudiado, como afirman O'Hagan y Mangirón (2013: 39) «game localization is an emerging area of academic study with a relatively small body of work both within and beyond Translation Studies». De la misma manera, la traducción erótica es otro de los ámbitos en auge de la traducción en el que tampoco se ha profundizado demasiado. Es cierto que cada vez aparecen más escenas eróticas en los libros, en el cine, en la televisión e incluso en los videojuegos, pero el estudio de la



traducción de este tipo de contenidos no está completamente desarrollado. Por estos motivos, consideramos que la traducción de videojuegos y del erotismo son dos de los campos en los que todavía queda bastante por explorar, lo cual fue la razón principal que nos impulsó a llevar a cabo este estudio.



III. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo consistió en observar cómo se traducían las escenas eróticas en los videojuegos teniendo en cuenta los factores que afectan a la traducción de este tipo de contenidos tanto en el ámbito interno como externo del videojuego, y el impacto que pueden tener la cultura y la censura sobre este tipo de traducción. Como objetivo secundario, observamos qué estrategias de traducción se utilizaron para resolver los diferentes problemas de traducción que se encuentran en este tipo de escenas.

IV. Material y método

Para realizar este estudio, primero nos basamos en dos hipótesis relacionadas entre sí. Por un lado, está la hipótesis de O'Hagan y Mangirón (2013: 169), quienes afirman que «the skopos of localization is prioritized with a view to serving the target players' interests, ensuring their understanding of all elements of the game». Por otro lado, también nos basamos en la hipótesis de Scheherezade Surià (2014b), quien afirma que «El sexo vende, pero a veces hay que suavizarlo. [...] La traducción del lenguaje relacionado con el sexo es un terreno fértil para la articulación de censuras oficiales y también de una multiplicidad de autocensuras». De esta manera, uniendo ambas hipótesis, nos planteamos la siguiente pregunta como base para nuestra investigación: ¿cómo se traducen las escenas eróticas en los videojuegos y por qué?

Tras obtener esta pregunta de investigación, seleccionamos un corpus de estudio sobre el que pudiéramos practicar nuestro análisis. Para ello, elegimos tres videojuegos: *Duke Nukem Forever* (Gearbox Software, 2011), *God of War 3* (SCE Santa Monica Studio, 2010) y *The Witcher 3* (CD Projekt RED, 2015). Por una parte, estos tres videojuegos son muy populares y conocidos en la comunidad *gamer*. Además, no todos son de la misma tipología y temática, ni todos presentan el mismo nivel de interactividad con el jugador, cosa que nos permitió obtener un mayor número de ejemplos de estas situaciones en los videojuegos.

A continuación, pasamos a profundizar en los conceptos de la localización y de la traducción erótica para perfilar el marco teórico del estudio. En este trabajo de fin de grado, consideramos que la localización, aunque hace referencia a un proceso comercial en el que participan distintos agentes como indica Bernal-Merino en su obra *Translation and Localisation in Video Games* (2015: 2), incluye una nueva modalidad de traducción audiovisual, propia del ámbito de los videojuegos y en la que no solo se tiene en cuenta la traducción de los textos que aparecen en estos, sino la adaptación completa del juego a la lengua y la cultura de llegada, tanto a escala macroestructural, como microestructural. Por ello, hubo varios rasgos de esta nueva modalidad de TAV que tuvimos que tener en cuenta en nuestro análisis: a escala macroestructural, nos fijamos en los niveles de localización de los videojuegos, su género y los sistemas de clasificación por edades; y en el ámbito microestructural, en la restricción de caracteres, el texto diegético y no diegético y la tipología interna de las escenas que debíamos analizar.

Por otra parte, en lo que a la traducción erótica se refiere, tuvimos en cuenta que existe un gran estigma social respecto a este tipo de contenidos que provoca una falta de comunicación normalizada en torno a este ámbito. Esto conlleva una falta de glosarios que recojan el amplio abanico del léxico erótico y pornográfico de cada lengua, como afirma Lesmes Rodríguez (2015: 56). Sin embargo, según indica Surià (2014a), en este tipo de traducciones, es importante «conseguir que el lector se sienta en su elemento, no distraerlo con expresiones poco acertadas que le saquen del texto y hacerle creer que lo que lee es como si se hubiera escrito en su idioma», además de identificar el contexto del texto y las estrategias de traducción que se siguen para poder realizar una buena traducción que transmita la misma sensación que recibiría el destinatario de la versión original al receptor de la lengua y la cultura meta.

Tras tener claro el marco teórico en el que basarnos, procedimos a realizar nuestro análisis. Fue un análisis trifásico, basado en un enfoque funcionalista y en el que comparamos las versiones en inglés, español y francés de cada escena que habíamos escogido. Para realizarlo, creamos tres fichas de análisis. La primera se correspondía con la parte macroestructural del juego, en la que incluimos las características generales del videojuego entero que debíamos tener en cuenta para la traducción de estas escenas. Entre estas, se encontraban los datos técnicos de cada videojuego (el género, el desarrollador, el distribuidor, la fecha de publicación y la plataforma al que iba destinado), la lengua original del videojuego, la clasificación por edades, los descriptores que contenía, la sinopsis de la historia del videojuego y su nivel de localización. Todos estos datos

permiten obtener una idea del contexto externo del videojuego y ayudan elegir las mejores estrategias para la traducción.

En segundo lugar, elaboramos una ficha de análisis a nivel macrotextual de la escena escogida. En este punto, nos fijamos en el contexto interno del fragmento, el tipo de texto que conforma, su función textual, el género textual subyacente y si la escena contenía texto diegético o no diegético. Es decir, nos fijamos en las características generales de la escena concreta que podían ayudarnos a situarnos en el contexto y elegir las mejores estrategias para traducirla.

Por último, elaboramos una ficha de análisis a nivel microtextual en la que nos sumergimos en el interior de cada escena y comparamos las versiones en los tres idiomas. En esta fase solo analizamos los fragmentos de texto en los que encontramos referencias de contenido erótico, tanto implícitas como explícitas, y comparamos las traducciones en las tres versiones.

Para concluir, los datos empíricos obtenidos a través del análisis del corpus nos permitieron obtener una serie de resultados cualitativos que nos ayudaron a formular una serie de conclusiones sobre cómo se traducen las escenas eróticas de los videojuegos y por qué.

V. Resultados

Los resultados de nuestro estudio se vieron reflejados con más claridad en el análisis a nivel microtextual. Las otras dos fases nos sirvieron para ubicarnos en el entorno del videojuego, tanto interno como externo, y decidir si habíamos encontrado errores de traducción y qué estrategias deberían haberse escogido para resolver los posibles problemas de traducción que se encuentran en estas escenas. Para comparar los datos obtenidos en nuestro análisis microtextual, tomamos como punto de partida la versión inglesa de cada videojuego y lo contrastamos con las traducciones en las versiones en español y en francés.

De esta manera, en el caso de *Duke Nukem Forever* (Gearbox Software, 2011), pudimos observar que las estrategias de traducción elegidas causaron una gran cantidad de inadecuaciones pragmáticas que generaron errores pragmáticos. Además, también provocaron inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto general y que generaron errores de no mismo sentido, supresión y referencias culturales mal solucionadas, así como inadecuaciones que afectan a la expresión en la lengua meta y que generaron errores de léxico y calcos. Por ejemplo, en uno de los fragmentos, una *striper* dice «There will be a lapdance... and cake». En la versión española, se ha traducido *cake* como *tarta* y en la francesa como *gâterie*, sin tener

en cuenta que, en inglés, *cake* también puede referirse al órgano reproductor sexual femenino. Así, podemos determinar que esta expresión se ha traducido de forma literal, sin tener en cuenta el contexto extralingüístico, y esto ha generado un error de no mismo sentido y de pragmática.

Por otra parte, en el caso de *God of War 3* (SCE Santa Monica Studio, 2010), pudimos observar que, en general, las traducciones al español y al francés se mantienen bastante fieles al original en inglés. Sin embargo, hay cuatro fragmentos que distan bastante del texto de partida y en los que se producen dos errores de pragmática y dos errores textuales. Por ejemplo, en la versión inglesa, uno de los personajes dice: «Is he going to...? By the Gods!». En la versión española, este fragmento aparece traducido de forma fiel al original, pero en la versión francesa, aparece de la siguiente manera: «C'est réservé seulement à un public adulte !». Como podemos comprobar, en la versión francesa se ha producido un error textual que incluso presenta ciertos tintes de censura.

Por último, las traducciones al español y al francés de la escena que escogimos de *The Witcher 3* (CD Projekt Red, 2015) son las más fieles al original. Sin embargo, este videojuego está localizado solo de forma parcial en la versión española, es decir, que el audio se escucha en inglés y aparecen subtítulos en español. Esto provocó el único error que encontramos en esta escena, en la que un fragmento no aparece subtítulo en ninguna de las tres versiones, ni siquiera en el original, pero sí que se oye. Esto puede provocar que, al estar parcialmente localizado en la versión española, el jugador no llegue a captar este mensaje si no tiene conocimientos de lengua inglesa. De esta manera, también podríamos concluir que la localización parcial puede tener un impacto a nivel microtextual del videojuego. A pesar de ello, la elección del método de localización no depende del traductor, sino de la empresa, por lo que esto no es decisión del traductor.

VI. Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los fragmentos de nuestro corpus de estudio, pudimos determinar que, a escala macroestructural, el género de los videojuegos estudiados y su nivel de localización son factores determinantes para traducir este tipo de escenas. Por otro lado, a escala macrotectual, la restricción de caracteres, la tipología textual subyacente de cada fragmento del texto y su funcionalidad son características que afectan a la traducción de este tipo de escenas, pero a un nivel menor, pues los traductores parecen haber respetado estas características en todas las traducciones. Finalmente, a escala microtextual, hemos encontrado que no en todos los casos de



estudio se produce una equivalencia exacta del mensaje en la lengua meta y que los traductores siguen diversas estrategias de distintos tipos y a distintos niveles para resolver los problemas de traducción a los que se tienen que enfrentar, aunque puedan dar lugar a errores de traducción. Además, también cabe destacar que el nivel de localización de un videojuego puede afectar a la traducción a escala microtextual también, como vimos en el caso de *The Witcher 3* (CD Projekt RED, 2015).

Por otro lado, la cultura y la censura pueden tener un impacto a todos los niveles del videojuego. A escala macroestructural, ayudan a determinar el nivel de localización del videojuego y su clasificación por edades, y a escala microtextual, también delimitan los matices del lenguaje utilizado.

En último lugar, las estrategias de traducción pueden ser domesticantes, aunque no transmitan el mismo mensaje del original. Si bien el contenido no es el mismo, los traductores tienden a introducir contenido que se adapte a la cultura meta para proporcionarle una sensación de naturalidad al jugador y, en ocasiones, para adaptarse a la cultura meta y sus leyes. En este sentido, las estrategias seguidas por los traductores al francés de los casos de estudio parecen ser más domesticantes y muestran más tintes de censura respecto a su cultura que los de la traducción española.

Para concluir, reiteramos la necesidad de ampliar el corpus de estudio para confirmar todas estas conclusiones y, de esa manera, poder obtener más datos empíricos que ayuden a detectar posibles tendencias y que eventualmente permitieran enunciar normas de traducción. De la misma manera, también queremos reiterar la necesidad de más investigaciones en este ámbito y animamos a los interesados a llevarlas a cabo, puesto que podría resultar muy beneficioso para contribuir a la investigación en el ámbito de Traducción e Interpretación y ofrecer conocimientos nuevos adaptados a la época en la que vivimos.

VII. Bibliografía

- Bernal-Merino, Miguel Ángel. 2015. *Translation and Localisation in Video Games. Making Entertainment Software Global*. Nueva York: Routledge.
- CD Projekt RED. 2015. *The Witcher 3: Wild Hunt* [Software]. Europa: Namco Bandai.
- Gearbox Software. 2011. *Duke Nukem Forever* [Software]. Europa: 2K Games.

- Lesmes Rodríguez, Ana. 2015. «Problemas de la traducción de referencias sexuales». *Revista del etep* (Estudios de Traducción en el Erotismo y la Pornografía) 1 (1): 54-76.
- O'Hagan, Minako y Carmen Mangirón. 2013. *Game Localization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- SCE Santa Monica Studio. 2010. *God of War III* [Software]. Europa: Sony Computer Entertainment.
- Surià, Scheherezade. 2014a. «E de "ENETI", "erotismo" y "estigma"». *En la luna de Babel*. Acceso del 24 de septiembre de 2015. <http://enlalunadebabel.com/2014/05/19/e-de-eneti-erotismo-y-estigma/>.
- . 2014b. Sexo oral y escrito II. (Auto)censura. *En la luna de Babel*. Acceso del 24 de septiembre de 2015. <http://enlalunadebabel.com/2014/07/28/sexo-oral-y-escrito-ii-censura-y-autocensura/>.





Representacions cinematogràfiques del postmonològisme en contextos d'asil i refugi.

Una aplicació del cinema en la formació de traductores i
intèrprets des de la hipòtesi del contacte ampliat

Esther Monzó Nebot¹

monzo@uji.es

Marta Renau Michavila

michavil@uji.es

¹ Autora de correspondència. ORCID: 0000-0001-5658-9967.

I. Resum

El grup de recerca Traducció i Postmonolingüisme (TRAP) vol acostar, als programes de formació de traductores i intèrprets, les polítiques de gestió del multilingüisme que utilitzen la traducció i la interpretació per oferir en les societats modernes, caracteritzades per una diversitat creixent, una representació igualitària de les diversitats que satisfaga els requisits dels sistemes democràtics. La pretensió és desenvolupar competències específiques per a la gestió de les diferències interculturals, però també per a la gestió dels biaixos cognitius que s'activen en acarar diferències intergrupals i que influeixen en la capacitat de comunicar-nos, de comprendre les identitats amb la profunditat necessària per a traduir-les. Per fer-ho, el grup es basa en la teoria de la identitat social i en els treballs desenvolupats en l'àmbit de les relacions intergrupals. En concret, aquesta contribució presenta una proposta elaborada des de la hipòtesi del contacte ampliat, que postula que les narratives sobre experiències positives de contactes entre grups milloren l'afectivitat entre individus amb identitats socials diferents. Amb un cinefòrum amb films que representen societats postmonolingües en contextos d'asil i refugi, amb poblacions vulnerables, aquesta iniciativa va acostar a les persones participants competències essencials per comunicar-se en les societats actuals, com són els coneixements sobre els biaixos cognitius de l'hostilitat intergrupal i l'afinitat intragrupal i les millores que es deriven del contacte, directe i indirecte (a través de narratives). Amb el visionat reflexiu de les propostes seleccionades, es va millorar el coneixement dels assistents sobre els matisos i els detalls que influeixen en la comunicació entre grups en contextos postmonolingües.

Paraules clau: postmonolingüisme, traducció i interpretació, asil i refugi, identitat social, contacte intergrupal, biaixos cognitius, hipòtesi del contacte ampliat, multilingüisme, competència intercultural, competència intergrupal.

II. Introducció

El grup de recerca [Traducció i Postmonolingüisme](#) (TRAP) va dissenyar per al curs 2016-2017 un cicle de cinema amb pel·lícules que representaven diferents realitats dels processos d'asil i refugi. Aquest cinefòrum va tenir lloc els dies 13, 15, 20 i 22 de desembre de 2016. Des de les motivacions per abandonar la pròpia llar fins als problemes viscuts en l'intent d'integració en les societats d'acollida, passant pels processos administratius d'obtenció de la protecció internacional i els detalls pragmàtics de les interaccions en les





entrevistes entre funcionariat i sol·licitants, es van seleccionar produccions fílmiques que permeteren exposar situacions, motivacions, reaccions i biaixos causats pel contacte entre grups amb diferències culturals i socials. Abans i després de les projeccions, una introducció i un debat amb ponents convidades, dirigides per membres del grup TRAMA i del grup TRAP, feien èmfasi en problemes concrets. Durant les sessions, es van anar recollint amb qüestionaris les percepcions de les persones assistents respecte de la comunicació en contextos d'asil i refugi, en especial respecte dels temes i situacions tractats en les projeccions. Des de com configuren les expectatives dels participants les seues possibilitats d'intervenció i comunicació fins a com es comprenen els missatges a través dels filtres de biaixos i estereotips, passant per com s'articula el multilingüisme inherent a l'experiència de l'èxode o situacions on la interpretació professional o natural és deficient, es van treballar els marcs de producció i recepció dels missatges en els contextos d'asil i refugi, i les dificultats que comporten els diferents matisos que caracteritzen aquests marcs en les tasques de comunicació, en general, i de traducció i interpretació, en particular.

L'objectiu del cicle de cinema [L'asil en el cinema: La interpretació i les llengües de la immigració](#) era exposar l'estudiantat, especialment del Grau en Traducció i Interpretació, a situacions on es visibilitzaven problemes de comunicació derivats del contacte intergrupal en contextos multilingües, amb la intenció que el col·loqui posterior permetera prendre consciència de les materialitzacions i les repercussions dels biaixos cognitius, alhora que es feia visible que aquests biaixos poden canviar a través del contacte, tant directe com indirecte, a través de narratives. Amb això, les futures traductores i intèrprets podien extraure'n lliçons per despertar les pròpies consciències sobre què significa veritablement comprendre l'altre i comunicar-s'hi, alhora que se'ls ofería la possibilitat de reflexionar sobre possibles aplicacions en la traducció i la interpretació dels canvis visibilitzats en les narracions fílmiques i en el debat posterior.

III. El món postmonolingüe: un context emergent per a la traducció i la interpretació

.....

El món occidental ha vist, des del romanticisme, com s'identificava un Estat amb una llengua o una varietat lingüística, una cultura o un model de cultura, una ètnia, una religió, un gènere... i com aquestes categories s'enaltien a la condició de *normalitat* dins la societat. En els contextos socials, les categories classifiquen tothom qui compartim espais, i estableixen fronteres entre qui és normal i qui és estrany. Aquestes categories són duradores perquè les anem

reproduint, convençudes que són la *veritat* del nostre entorn social. Del procés pel qual ens en convencem se'n diu *socialització* (Mead 1934) i consisteix a generalitzar, a partir d'interaccions amb altres membres de la mateixa família i de la mateixa societat, *realitats* que, una vegada interioritzades, configuren la nostra actuació a partir del que *sabem* que és legítim, esperable o punible. Si veiem que tothom beu d'un got, pensem que els gots són per beure. Si bevem de la botella i els nostres pares ens diuen que això afecta la salut dels altres, n'interioritzem fàstic. Si veiem que ho fa el nostre germà petit, li direm que no ho torne a fer. I quan anem a un restaurant, seguirem les mateixes pautes i mirarem amb estranyesa o fins i tot menyspreu qui no segueix les normes. Aquesta socialització en pràctiques quotidianes s'estén també a àmbits d'abast general, a valoracions del bé i el mal, que queden registrades en estereotips, mites i en les identitats que assolim i ens trobem en els espais socials. La socialització s'ha estudiat generalment com a resultat d'interaccions, però també com a resultat de narratives, i s'ha apuntat la possibilitat de socialitzacions manipulatives amb exposicions orquestrades o estudis sistemàtics de convencions i gèneres discursius (Monzó Nebot 2001, 2002, 2003, 2005). Precisament, en l'experiència que detallem en aquest article, ens basem en el poder de les narratives per assolir canvis de percepció i, en conseqüència, d'interpretació i d'actuació. Concretament, l'activitat dissenyada se centra en les relacions entre diferents identitats socials, i en les possibilitats de planificar els contextos d'exposició i de reflexió per incrementar la comprensió de les identitats fins al nivell necessari per traduir-les i interpretar-les. En aquest objectiu, hi ha implícita una concepció de la competència comunicativa i de la competència per a traduir i interpretar que té en compte el postmonolingüisme de les nostres societats i requereix coneixements i destreses metacognitives i discursives per a la gestió del contacte intergrupals.

La relació d'una identitat amb d'altres ha rebut una atenció creixent en les ciències humanes i socials. No és estrany que haja estat precisament el xx el segle en què va madurar la globalització i en què el contacte entre identitats diferents ha assolit cotes mai registrades que han provocat la insuficiència del terme *diversitat* i la generació de models i termes que destaquen el caràcter extraordinari de la *superdiversitat* (Vertovec 2007, 2010, Blommaert 2013, Vertovec 2014). La teoria de la identitat social (Tajfel 1969, 1970, Tajfel i Turner 1986) ens ha permès entendre com construïm les nostres relacions amb la diferència identitària a partir de classificacions dels éssers socials i com les divisions entre els *nosaltres* i els *altres* configuren les possibilitats de conducta entre individus diferents. Des d'aquesta teoria, l'ésser humà té una prevenció atàvica envers tot allò que no coneix i, en trobar elements de diferència en altres individus, en configura grups distingits del

propi i hi assigna valors compatibles i incompatibles, socialitzats o creats en l'exposició. En sentir que la integritat o la superioritat relativa del nostre grup està en perill, s'activen dos biaixos complementaris: l'afinitat intragrupal, que ens fa protegir qui sentim igual, i l'hostilitat intergrupala, que ens fa culpar i demonitzar qui és diferent. Així, qui és estrany sol ser objecte d'estereotips, un rebost de valors negatius, irracionals, contraris a la pretesa *civilització* que tant ens ha costat aconseguir i que el deshumanitza, permetent-nos tractar l'alteritat amb excepcions a la nostra pròpia humanitat.

Davant aquesta tendència dicotòmica a classificar en dominant o contrafet, el postmonolingüisme pot servir més fidelment les aspiracions i les realitats del segle XXI, on la pluralitat d'identitats no atempta contra la normalitat i la integritat de les identitats sinó que les constitueix. Per preparar la societat en general a abraçar una realitat indefugible, el postmonolingüisme com a ideari es fonamenta en estudis empírics que ens ensenyen que el contacte freqüent amb identitats no *normals* (en el sentit de no *normalitzades*) fomenta el coneixement, l'acceptació i l'estima entre grups socialment i culturalment divergents (Sengupta, Barlow, i Sibley 2012, Geeraert, Demoulin, i Demes 2014, Schmid et al. 2014, Seate et al. 2015). Amb aquesta base, els Estudis de Traducció i Interpretació (ETI) poden anar més enllà de la competència intercultural i incorporar aspectes essencials per a la comunicació entre grups socialment diferents, com ara la comunicació amb poblacions vulnerables, entre les quals les persones que requereixen i sol·liciten la protecció internacional fugint de contextos nacionals de repressió i persecució són un grup amb necessitats d'interpretació i traducció creixents. Les necessitats de comunicació multilingüe en contextos d'asil i refugi creix dia a dia i ens exposa a necessitats noves, materials i ètiques. El grup TRAP pretén oferir eines per preparar les persones que intermediaran en aquests contextos, perquè coneguen els requeriments (incloent-hi els cognitius i emocionals) de comunicació i de gestió intergrupala que s'hi trobaran, com també els riscos associats.

IV. Les relacions intergrupals, una qüestió de contacte

.....

Els estudis empírics demostren que, quan identifiquem algú com a membre d'un grup que compartim, en particularitzem els trets, l'individualitzem, n'observem els detalls. Si, per contra, l'identifiquem com a membre d'un grup diferent, els estereotips n'emboiren la percepció i l'assimilem a característiques preconcebudes, generalment negatives, que ens permeten reforçar la percepció del nostre grup, i de nosaltres mateixos, com a superior. És evident que això dificulta la convivència en societats

contemporànies on la diversitat de grups, particularment d'ètnies, va en augment (Cornelius i Rosenblum 2005). L'hostilitat intergrupual deshumanitza l'objecte de la percepció (Haslam et al. 2006, Villatoro et al. 2014, Kteily et al. 2015) i legitima actituds i actuacions que considerariem impensables per als membres (humans) del nostre grup, com ara la internació en centres de detenció on la seguretat física no està garantida.

Arran de la voluntat política de solucionar els conflictes intergrupals, especialment els interracials, ja en els anys 50 del segle xx alguns estudis es van plantejar determinar l'efecte de la interacció social en l'afectivitat entre grups (MacKenzie 1948, Deutsch i Collins 1951, Wilner, Walkley, i Cook 1952). En aquests estudis, es va veure que la interacció social amb activitats de cooperació millorava l'actitud mútua dels interactants (vegeu, entre d'altres, Bovard 1951, Homans 1961, Newcomb 1963). Vora 20 anys més tard, Zajonc (1968) va plantejar que el simple contacte sense interacció entre l'objecte i el subjecte tenia aquest mateix efecte. Els experiments de Zajonc exposaven els subjectes a mots en diferents alfabetos i en mesuraven el grau de confort del subjecte al llarg de diverses exposicions. Com més vegades s'exposava el subjecte al mot o a l'ideograma, més agradable li semblava.

La hipòtesi del contacte, això és, que el contacte sense necessitat d'interacció millora les emocions que genera un membre d'un grup diferent, continua validant-se amb estudis empírics, però els estudis desenvolupats en la darrera dècada han centrat els esforços en una nova hipòtesi. Segons aquesta nova hipòtesi, anomenada del *contacte ampliat*, només sentir que membres del mateix grup han tingut contactes positius amb membres de grups diferents ja té efectes positius en la percepció de l'altre grup, tot i que no hi haja hagut un contacte directe i personal (Wright et al. 1997).

Aquesta hipòtesi s'ha vist nodrida abastament pels estudis de narratives que entenen la veritat o la validesa com a històries eficaces. De fet, també les històries compartides d'experiències negatives tenen un efecte negatiu en la percepció dels individus de l'altre grup, tot i que l'experiència no siga compartida (Mazziotta et al. 2015). Lamentablement, fa unes setmanes escasses, el món va ser testimoni del poder d'aquestes narratives per convèncer l'electorat, per inculcar la por envers l'altre i per incentivar la identificació i l'afinitat unint un grup per poc més que una postura comuna en contra d'un altre grup, més vulnerable. Efectivament, en les narratives del candidat presidencial Donald Trump, l'*altre*, en concret el *migrant*, personificava el més terrible d'aquest planeta. Els mateixos oradors que construeixen els guanys d'un món globalitzat, l'esquarteren quan convé per exportar la responsabilitat dels propis esforços bèl·lics (Jamieson i McEvoy 2005). El poder d'ordenar les

fronteres amb l'ordre establert del discurs està en mans d'uns pocs. El grup TRAP intenta visibilitzar com uns altres pocs poden utilitzar el seu accés privilegiat al discurs per apropar a la narrativa quotidiana la realitat de l'ordre postmonolingüe i fomentar les competències necessàries per a la convivència.

Aquests altres a qui s'adreça el grup, traductores i intèrprets, acosten persones concretes d'identitats dissemblants a través de la interacció en contextos multilingües, i en poden fer les diferències visibles o invisibles amb estratègies concretes. El mite de la *neutralitat*, encara vigent en els ETI, els diu que per actuar d'acord amb la seua ètica deontològica, s'han de mantenir imparcials fins i tot en les situacions més extremes. La traductora o intèrpret és un ésser sense motivacions ni ideologies pròpies, que es manté neutral, adopta un rol invisible i maquinal i esdevé res més que un conducte pel qual el missatge passa d'una llengua a una altra (vegeu Reddy 1979). Mentre això s'ensenya a les aules i es difon des dels codis deontològics, cada vegada són més els estudis empírics que demostren la validesa de les tesis de Freire (1970): quan traductores i intèrprets persegueixen la neutralitat afecten el discurs reforçant i exagerant les estructures de poder (vegeu Angermeyer 2009).

Ens diem que les traductores i intèrprets som un mirall del text, sense explicitar que tot mirall distorsiona la realitat en un sentit o un altre. El malestar amb aquest rol heterònom ja s'ha documentat abastament (Metzger 1999, Koskinen 2000, Beaton 2007, Angermeyer 2009, Beaton 2010, Tryuk 2012, Beaton-Thome 2013, Vidal Claramonte 2013, Ozolins 2014, Martín Ruano 2015, Setton i Prunč 2015). Tanmateix, la narrativa dominant ens segueix arrenjerant amb l'estructura a través d'una pàtina de neutralitat. El grup TRAP es planteja apropar, a través d'una narrativa audiovisual, la realitat de l'ordre postmonolingüe, de les noves necessitats de comunicació de poblacions vulnerables i dels conflictes de rol que fan trontollar les idees tradicionals sobre professionalisme a les traductores i intèrprets en formació. Per bé que, textualment, la traducció i els contextos d'interpretació típicament enregistrats, com són les conferències, permeten un accés més àgil a materials amb els quals treballar a les aules, els contextos més amagats, com és la interpretació per a poblacions vulnerables, poden treballar-se també amb mitjans menys directes o més elaborats. En aquesta experiència, triem narracions fílmiques, tant per un accés relativament fàcil com per una eficàcia demostrada. Efectivament, altres estudis ja han demostrat l'efecte que una narrativa audiovisual, en concret la televisió (Joyce i Harwood 2012), pot tenir en la percepció de grups i la millora de les relacions intergrupals.



V. L'asil en el cinema: La interpretació i les llengües de la immigració



TRAP va escollir quatre llargmetratges i quatre ponents que van exposar les persones assistents a narratives sobre els Centres d'Acollida a Refugiats i el paper que hi juguen traductores i intèrprets (Melgar 2008); els intents dels immigrants per entrar en el nostre país, amb el detall de les seues històries particulars (Climent 2016); l'impacte de la migració en els menors que molt sovint són els que actuen de mediadors i es veuen forçats a adoptar rols adults (Winterbottom 2002), i l'ús de traductores i intèrprets en l'esforç bèl·lic per a funcions que van molt més enllà de la pura traducció o, fins i tot, de la mediació (Bauer 2004). Amb la participació de Miguel Jelelaty, intèrpret professional, Dora Sales directora de l'Institut d'Estudis Feministes i de Gènere «Purificación Escribano», M. José Ferrús, del Centre d'Acollida a Refugiats, i Anna Marzà, especialista en multilingüisme i educació, es van assenyalar i tractar en profunditat els aspectes pragmàtics i els processos de canvi envers la diferència, des de la perspectiva de les diverses categories socials, tant les dominants com les dominades.

A continuació es reflecteixen breument les principals línies de debat i els canvis en la percepció de l'estudiantat, a partir de les dades d'un qüestionari administrat abans i després de cada sessió a 20 assistents² (16 dones i 4 homes). A banda de les dimensions reduïdes de la mostra, cal advertir que les dades s'han obtingut amb molt poca antelació al lliurament d'aquest treball, per la qual cosa una anàlisi posterior podrà permetre ampliar els matisos i aprofundir en els resultats.

5.1. La neutralitat en la interpretació

La posició inicial de l'estudiantat al respecte de la neutralitat es va mostrar única: la persona que interpreta no tal sols pot sinó que ha de ser neutral. La definició de *neutralitat*, però, es va mostrar idèntica a *imparcialitat*, sense matisos ni contextualitzacions. Es va evidenciar una altra confusió terminològica aparentment contradictòria, però, entre *mediació* i *interpretació*. Les funcions de mediació intercultural es van assignar a la figura de la intèrpret en un 90% dels casos. Després del visionat de *La forteresse*, però, aquesta concepció es va veure debilitada. La qualitat assignada a les interpretacions exemplificades en el film per a intèrprets qualificats de *neutrals* era baixa i, en un cas (5%), es va qualificar de col·laboracionista. L'assumpció de rols amplis de mediació, on la intèrpret ofereix adaptacions de registre o se situa físicament més a

² Es van descartar 7 participants que van faltar a alguna sessió del cinefòrum.

prop de la persona usuària, es va incrementar en el 85% dels casos. Crida l'atenció que cap dels motius aportats va assenyalar qüestions de proximitat emocional, sinó d'eficiència comunicativa i protecció jurídica.

5.2. La violència emocional de la interpretació en poblacions vulnerables

Prèviament al visionat del film *In This World*, les opinions sobre la interpretació feta per menors assenyalaven sense excepció la manca de garanties quant a la qualitat del servei. També de forma unànime, s'acceptava com a tolerable la interpretació feta per menors en situacions quotidianes, on la qualitat de la interpretació no tenia implicacions jurídiques o de salut. El qüestionari incloïa l'opció *altres*, però no es va utilitzar en cap cas. Després de la pel·lícula i el debat, però, les opinions reflectien una consciència explicitada pels efectes del desconeixement de la llengua en la seguretat dels infants i de la mediació en el seu desenvolupament. En concret, es van esmentar *traumes* i l'assumpció de rols impropis per al grau de desenvolupament emocional i personal.

5.3. La violència entre gèneres i el gènere com a categoria de divisió

Crida l'atenció al respecte de les preguntes relacionades amb el gènere que el 97% de les dones que van contestar el qüestionari va considerar la situació de les dones migrants com a extremadament perillosa. La consciència de l'existència de violència addicional per a les dones era molt menor entre els homes (una de quatre respostes). L'impacte de la sensació de por i l'expectativa de violència en el desig de migrar, però, es va reduir després del visionat de *Las lágrimas de África*. La naturalització de la violència, a més de desconcertant, es va qualificar com a positiva per a les possibilitats de les dones sol·licitants de refugi. És destacable que els assistents homes van manifestar un increment de la consideració de diferències de gènere en la comunicació i en les situacions de les persones sol·licitants d'asil i refugi.

5.4. Les funcions de la traducció i la interpretació més enllà de la traducció i la interpretació

Reinventar la traducció i la interpretació amb funcions noves és una pràctica quotidiana en els llocs de treball, on s'integren funcions d'edició, correcció, producció, gestió d'equips i, fins i tot, mediació. Tot i així, només les qüestions purament lingüístiques de la correcció i l'edició es consideraven dins de l'àmbit professional de la traducció i la interpretació al principi del cicle. La mediació (funcions d'acompanyament, per exemple) es va anar incorporant al perfil a mesura que va avançar el cicle. El visionat de *The Ritchie Boys* va



incrementar les funcions associades a interpretació i traducció de forma dràstica: no tal sols amb «espionatge» sinó també amb manipulacions textuais com ara la confecció de resums o informes de publicació. Altres aspectes com la determinació de la procedència geogràfica dels parlants o l'assumpció de responsabilitats jurídiques no es van considerar en el perfil ni abans ni després del cicle.



VI. Conclusions

Aquesta i altres accions del grup TRAP tenen com a objectiu desenvolupar una competència postmonolingüe per a la gestió de la comunicació intergrupal. D'una banda, és essencial passar del monolingüisme, on les característiques del grup dominant són vistes com les que atresoren els valors de la civilització, al postmonolingüisme, on la pluralitat s'entén com a valor. De l'altra, a l'efecte de millorar l'eficiència comunicativa, una competència postmonolingüe que acoste l'estranyesa de l'altre ofereix una comprensió profunda de les diferències derivades de les classificacions identitàries. Aquesta comprensió és indispensable en situacions on les diferències d'identitat posen traves a la comunicació, des de biaixos cognitius a bloqueigs emocionals fruits d'una vulnerabilitat extrema o de l'adhesió acrítica a mites i estereotips, a narratives de relacions intergrupals.

Per emplenar els buits de coneixement d'aquesta *competència intergrupal*, el grup TRAP estudia com la hipòtesi del contacte ampliat pot desenvolupar una percepció individualitzada d'altres identitats i evitar amb això els mecanismes cognitius associats a la discriminació, els discursos esbiaixats i, molt concretament, l'odi (vegeu, entre d'altres, Beck 2002, Broockman i Kalla 2016). Molt concretament, busquem superar el pensament dicotòmic que subjau als biaixos i a l'ordenació del món entre civilitzats i incivilitzats, racionals i irracionals, fomentant el coneixement de la complexitat social i les categories múltiples (Crisp i Hewstone 2001). Els individus pertanyen simultàniament a diversos grups socials i l'autoclassificació simultània amb categories múltiples en els contextos postmonolingües és d'una normalitat indiscutible (vegeu-ne una revisió a Deaux 2016). Percebre els altres com a simplement *altres* implica el rebuig d'aquesta complexitat des d'una percepció dicotòmica. En el cas de les intèrprets i traductores, la percepció matisada de les identitats i les possibilitats de les diferents participants en les situacions comunicatives els permet incrementar els factors que poden determinar les seues decisions d'interpretació i traducció.

Més enllà de la formació de traductores i intèrprets, ensinistrar la percepció a veure aquesta complexitat i evitar que les diferències

de raça, sexe, gènere, edat, cultura, religió o llengua es reduïsquen a visions simplistes de les identitats forma part de la funció de la universitat com a educadora de la ciutadania. Amb actuacions que fomenten el contacte, directe o a través de narratives, es poden introduir canvis en la percepció. Per mantenir-los, però, caldrà que aquest contacte es mantinga al llarg del temps, de forma regular (Macrae i Bodenhausen 2000). En el món actual, aquesta exposició a la diferència sembla garantida (Bauman 1998, I):

«The difference is the shape of the world around; diversity is the shape of the world inside each of us. We are all translators now, whenever we speak to each other – but also whenever we ponder what we justly, but to a large extent putatively, perceive as our own thoughts».

VII. Bibliografia

- Angermeyer, Philipp Sebastian. 2009. «Translation Style and Participant Roles in Court Interpreting». *Journal of Sociolinguistics* 13 (1): 3-28. doi: 10.1111/j.1467-9841.2008.00394.x.
- Bauer, Christian. 2004. *The Ritchie Boys*. Canadà, Alemanya.
- Bauman, Zygmunt. 1998. *Culture as Praxis*. Londres: Sage.
- Beaton, Morven. 2007. «Interpreted ideologies in institutional discourse. The case of the European Parliament». *The Translator* 13 (2): 271-296.
- . 2010. «Negotiating identities in the European Parliament: The role of simultaneous interpreting». En *Text and context: Essays on translation and interpreting in honour of Ian Mason*, editat per Mona Baker, Maeve Olohan i Maria Calzada Perez, 117-138. Manchester: St. Jerome.
- . 2013. «What's in a Word? Your enemy combatant is my refugee: The role of simultaneous interpreters in negotiating the lexis of Guantánamo in the European Parliament». *Journal of Language and Politics* 12 (3): 378-399. doi: 10.1075/jlp.12.3.04bea.
- Beck, Aaron T. 2002. «Prisoners of Hate». *Behaviour Research and Therapy* 40: 209-216.
- Blommaert, Jan. 2013. «Citizenship, language and superdiversity: towards complexity». *Journal of Language, Identity & Education* 12 (3): 193-196. doi: 10.1080/15348458.2013.797276.
- Bovard, Everett W. 1951. «Group structure and perception». *Journal of Abnormal and Social Psychology* 46 (3): 398-405.

- Broockman, David, i Joshua Kalla. 2016. «Durably Reducing Transphobia: A field experiment on door-to-door canvassing». *Science* 352 (6282): 220-224. doi: 10.1126/science.aad9713.
- Climent, Amparo. 2016. *Las lágrimas de África*. Espanya.
- Cornelius, Wayne A., and Marc R. Rosenblum. 2005. «Immigration and Politics». *Annual Review of Political Science* 8 (1): 99-119. doi: 10.1146/annurev.polisci.8.082103.104854.
- Crisp, Richard J., i Miles Hewstone. 2001. «Multiple categorization and implicit intergroup bias: differential category dominance and the positive-negative asymmetry effect». *European Journal of Social Psychology* 31: 45-62.
- Deaux, Kay. 2016. «Identity and cultural diversity: what social psychology can teach us». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (8): 864-866. doi: 10.1080/01434632.2016.1222713.
- Deutsch, Morton, i Mary Evans Collins. 1951. *Interracial Housing: A Psychological Evaluation of a Social Experiment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Geeraert, Nicolas, Stéphanie Demoulin, i Kali A. Demes. 2014. «Choose your (international) contacts wisely: A multilevel analysis on the impact of intergroup contact while living abroad». *International Journal of Intercultural Relations* 38: 86-96. doi: 10.1016/j.ijintrel.2013.08.001.
- Haslam, S. Alexander, Michelle K. Ryan, Tom Postmes, Russell Spears, Jolanda Jetten, i Paul Webley. 2006. «Sticking to Our Guns: Social Identity as a Basis for the Maintenance of Commitment to Faltering Organizational Projects». *Journal of Organizational Behavior* 27 (5): 607-628. doi: 10.2307/4093922.
- Homans, George Caspar. 1961. *Social Behavior: Its Elementary Forms*. Nova York: Harcourt, Brace and World.
- Jamieson, Ruth, i Kieran McEvoy. 2005. «State Crime by Proxy and Juridical Othering». *The British Journal of Criminology* 45 (4): 504-527.
- Joyce, Nick, i Jake Harwood. 2012. «Improving Intergroup Attitudes through Televised Vicarious Intergroup Contact: Social Cognitive Processing of Ingroup and Outgroup Information». *Communication Research* 41 (5): 627-643. doi: 10.1177/0093650212447944.



- Koskinen, Kaisa. 2000. «Beyond Ambivalence. Postmodernity and the Ethics of Translation» (tesi doctoral), Department de Traducció, University of Tampere.
- Kteily, Nour, Emile Bruneau, Adam Waytz, i Sarah Cotterill. 2015. «The ascent of man: Theoretical and empirical evidence for blatant dehumanization». *Journal of Personality and Social Psychology* 109 (5): 901-931. doi: 10.1037/pspp0000048.
- MacKenzie, Barbara K. 1948. «The importance of contact in determining attitudes toward Negroes». *Journal of Abnormal and Social Psychology* 43 (4): 417-441.
- Macrae, C. Neil, i Galen V. Bodenhausen. 2000. «Social Cognition: Thinking Categorically about Others». *Annual Review of Psychology* 51: 93-120.
- Martín Ruano, M. Rosario. 2015. «(Trans)formative theorising in legal translation and/or interpreting: a critical approach to deontological principles». *The Interpreter and Translator Trainer* 9 (2): 141-155. doi: 10.1080/1750399x.2015.1051767.
- Mazziotta, Agostino, Anette Rohmann, Stephen C. Wright, Pablo De Tezanos-Pinto, i Sebastian Lutterbach. 2015. «(How) does positive and negative extended cross-group contact predict direct cross-group contact and intergroup attitudes?». *European Journal of Social Psychology* 45 (5): 653-667. doi: 10.1002/ejsp.2110.
- Mead, George Herbert. 1934. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Melgar, Fernand. 2008. *La forteresse*. Suïssa.
- Metzger, Melanie. 1999. *Sign Language Interpreting: Deconstructing the Myth of Neutrality*. Washington: Gallaudet University.
- Monzó Nebot, Esther. 2001. «El género textual: un concepto clave en la enculturación del traductor». En *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*, editat per Anne Barr, M Rosario Martín Ruano i Jesús Torres del Rey. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- . 2002. «La traducción jurídica a través de los géneros: el transgénero y la socialización del traductor en los procesos de enseñanza/aprendizaje». *Discursos. Revista de Tradução* 2: 21-36.
- . 2003. «Las socializaciones del traductor especializado: El papel de los géneros». *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas* 6: 15-29.
- . 2005. «Reeducación y desculturación a través de géneros en traducción jurídica, económica y administrativa». En *El género*

textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas, editat per Isabel García Izquierdo, 69-92. Berna: Peter Lang.

- Newcomb, Theodore M. 1963. «Stabilities underlying changes in interpersonal attraction». *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66 (4): 376-386.
- Ozolins, Uldis. 2014. «Descriptions of Interpreting and Their Ethical Consequences». *FITISPos International Journal* 1: 23-41.
- Reddy, Michael. 1979. «The Conduit Metaphor». *Metaphor and Thought* 2: 285-324.
- Schmid, Katharina, Miles Hewstone, Beate Kupper, Andreas Zick, i Nicole Tausch. 2014. «Reducing aggressive intergroup action tendencies: effects of intergroup contact via perceived intergroup threat». *Aggressive Behavior* 40 (3): 250-62. doi: 10.1002/ab.21516.
- Seate, Anita Atwell, Nicholas Joyce, Jake Harwood, i Analisa Arroyo. 2015. «Necessary and Sufficient Conditions for Positive Intergroup Contact: A Fuzzy Set Qualitative Comparative Analysis Approach to Understanding Intergroup Attitudes». *Communication Quarterly* 63 (2): 135-155.
- Sengupta, Nikhil K., Fiona Kate Barlow, i Chris G. Sibley. 2012. «Intergroup contact and post colonial ideology: Outgroup contact ameliorates symbolic exclusion but not historical negation». *International Journal of Intercultural Relations* 36 (4): 506-517. doi: 10.1016/j.ijintrel.2011.12.011.
- Setton, Robin, i Erich Prunč. 2015. «Ethics». En *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, editat per Franz Pöchhacker, 144-148. Nova York: Routledge.
- Tajfel, Henri. 1969. «Cognitive aspects of prejudice». *Journal of Biosocial Science* 1 (S1): 173-191.
- . 1970. «Experiments in Intergroup Discrimination». *Scientific American* 223 (5): 96-102.
- Tajfel, Henri, i John C. Turner. 1986. «The social identity theory of intergroup behaviour». En *Psychology of intergroup relations*, editat per Stephen Worchel i William G. Austin, 7-24. Chicago: Nelson Hall.
- Tryuk, Malgorzata. 2012. «The judge, the doctor, the immigration officer and the interpreter. Community interpreters' role perception - a Polish perspective». *The Interpreters' Newsletter* 17: 117-138.



- Vertovec, Steven. 2007. «Super-diversity and its Implications». *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024-1054. doi: 10.1080/01419870701599465.
- . 2010. «Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity». *International Social Science Journal* 61 (199): 83-95.
- Vertovec, Steven. 2014. «Reading 'Super-diversity'. Representations: Powers and Pitfalls». En *Migration: The Compass Anthology*, editat per Bridget Anderson i Michael Keith. Òxford: Oxford University Press.
- Vidal Claramonte, África. 2013. «Towards a New Research Model in Legal Translation: Future Perspectives in the era of Asymmetry». *Linguistica Antverpiensia* 12: 182-196.
- Villatoro, Daniel, Giulia Andrighetto, Jordi Brandts, Luis Gustavo Nardin, Jordi Sabater-Mir, i Rosaria Conte. 2014. «The norm-signaling effects of group punishment: combining agent-based simulation and laboratory experiments». *Social Science Computer Review* 32 (3): 334-353.
- Wilner, Daniel M., Rosabelle Price Walkley, i Stuart W. Cook. 1952. «Residential Proximity and Intergroup Relations in Public Housing Projects». *Journal of Social Issues* 8 (1): 45-69.
- Winterbottom, Michael. 2002. *In this world*. Regne Unit.
- Wright, Stephen C, Arthur Aron, Tracy McLaughlin-Volpe, i Stacy A Ropp. 1997. «The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice». *Journal of Personality and Social Psychology* 73 (1): 73-90.
- Zajonc, Robert B. 1968. «Attitudinal Effects of Mere Exposure». *Journal of Personality and Social Psychology* 9 (2-2): 1-27.



Traducción y deontología

Sergi Yuste Ortiz
yusteortiz@gmail.com

I. Resumen

A través del análisis, la comparación y la discusión de los códigos deontológicos de ASETRAD, CBTI e ITIA, se pretende descubrir qué papel desempeñan en la profesión traductora y si realmente devienen un mecanismo profesionalizante de nuestra labor.

Asimismo, mediante este estudio podrá conocerse cuáles son los principios de conducta profesional básicos que comparten los profesionales de la traducción.

Palabras clave: deontología, códigos deontológicos, traducción, profesionalización, análisis de contenido.



UNIVERSITAT
JAUME I

II. Introducción

La función social que llevan a cabo los traductores y otros profesionales de disciplinas afines es cada vez más universal y necesaria, lo que exige establecer unas normas deontológicas para su ejercicio (ASETRAD, 2016).

El presente trabajo constituye una aproximación al análisis de los principios deontológicos de la profesión traductora.

El estudio y la praxis de la traducción realizados en la Universidad enfrenta a los estudiantes a todo tipo de problemas de traducción, cosa que permite adquirir las competencias necesarias para la práctica traductora. No obstante, ya sea por limitaciones de índole temporal del grado o por una visión subyacente de la misión de la Universidad, el peso en los planes de estudio sobre las directrices o recomendaciones deontológicas que debieran guiar la conducta profesional en beneficio de la evolución y profesionalización de la labor traductora es ínfimo.

III. Objetivos

El objetivo de esta investigación es averiguar si los códigos deontológicos (en adelante CD) de ASETRAD, CBTI e ITIA tienen un carácter profesionalizante. Para ello, en primer lugar, se descubrirá, mediante análisis inductivo, la temática presente en estos CD; en segundo lugar, se comparará los CD objeto de estudio, y, en tercer lugar, se discutirá el carácter ético y profesionalizante de los CD estudiados desde la sociología de las profesiones.



IV. Corpus y metodología

Las asociaciones de traductores (en adelante, AT) tienen como objetivos primordiales impulsar el reconocimiento de la profesión, defender los intereses de los traductores y promover un comportamiento profesional y ético entre sus asociados (ASETRAD, 2016; CBTI, 2016; ITIA, 2015). Esta promoción del profesionalismo también se lleva a cabo mediante la elaboración de CD de traducción (en adelante, CDT). Habitualmente, cada asociación elabora el suyo propio (ASETRAD, 2016) y, en otras ocasiones, crean CDT conjuntos (WASLI, 2016). Así pues, estos documentos dan una visión formalizada de lo que la comunidad profesional considera deontológicamente exigible, por lo que es conveniente seleccionarlos como corpus de estudio.

Para seleccionar un corpus de estudio, han de seguirse las reglas de homogeneidad y pertinencia. La primera establece que se debe «obedecer a unos criterios de selección precisos y no presentar excesiva singularidad respecto a los criterios de elección» (Bardin, 1986: 73). La segunda, que «los documentos escogidos deben ser adecuados como fuente de información con arreglo al objetivo que suscita el análisis» (ibídem).

Los CDT escogidos son el de la Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes (en adelante, ASETRAD), fundada en 2003; la Chambre belge des traducteurs et interprètes (en adelante, CBTI), fundada en 1955; y, la Irish Translators' & Interpreters' Association (en adelante, ITIA), fundada en 1986.

Siguiendo la regla de la homogeneidad, el criterio de selección de estos textos ha sido principalmente sociolingüístico. Tanto el Estado español como Irlanda y Bélgica son países oficial y legalmente, como mínimo, bilingües. Asimismo, los tres forman parte de la Unión Europea, con todas las consecuencias sabidas para la labor profesional del traductor, las oportunidades de trabajo y el reconocimiento y la visibilidad de su actividad.

Una vez seleccionado el corpus, debe aplicarse un enfoque metodológico apropiado y de un modo diligente para cumplir con los objetivos de este estudio, realizar un análisis intersubjetivamente válido y comprensible y respaldar la discusión de los resultados. La metodología que se aplicará será la de análisis de contenido.

El análisis de contenido tradicional fue definido por Berelson en 1952 como «a research technique for the objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication» (Berelson, 1971: 18). No obstante, como apunta Andréu (2000: 3), hoy en día, la mayor parte de los investigadores sociales reconocen

la necesidad de que además de mostrarse los hechos (enfoque cuantitativo), estos también deben interpretarse (enfoque cualitativo).

El análisis cualitativo de contenido es un análisis que pretende dar cabida tanto a la importancia del contenido como a lo determinante del contexto (Titscher et al., 2000: 67). Con ello, aúna características de las tradiciones cualitativas y cuantitativas aplicadas al análisis de contenido: «the basic approach of qualitative content analysis is to retain the strengths of quantitative content analysis and against this background to develop techniques of systematic, qualitatively oriented text analysis» (Mayring, 2014: 39). Así pues, es el análisis cualitativo de contenido de Mayring (2014) el que se revela como el adecuado para cumplir con los objetivos.

El primer paso en la metodología de Mayring (2014) es la creación de una pregunta de investigación. En este caso, debido al carácter exploratorio y correlacional del presente estudio, deberá formularse una hipótesis en el proceso itinerante necesario en este tipo de investigación (Mayring, 2014: 10). Estas investigaciones explorativas conllevan un análisis inductivo. Es decir, la codificación se realiza a medida que se desarrolla la investigación. Esto encuentra su motivación en que, aunque se parte de una teoría o de preconcepciones teóricas, la propia naturaleza de la exploración es el descubrimiento, por lo que establecer la codificación o las categorías *a priori* anularía la intención explorativa de la investigación. Este método inductivo es propio de la denominada teoría fundamentada o emergente, como el descubrimiento de teoría desarrollado a partir de un muestreo teórico, o recolección de datos itinerante guiada por el análisis sucesivo de nueva información (Glaser y Strauss, 1967: 45).

Por otro lado, mediante el enfoque correlacional determinaré qué analogías y divergencias se encuentran en los datos, pese a que el tamaño de la muestra analizada en este estudio no permitirá extraer generalizaciones extrapolables a los CD, siquiera en las culturas estudiadas. Al ser un enfoque cualitativo y dado el peso del contexto social y cultural en las normas de conducta, esta generalización tampoco podía darse con una muestra mayor para contextos distintos a los estudiados.

La codificación se ha realizado atendiendo al tema. Esto es, el análisis de una proposición relativa a un asunto, independientemente de si está compuesta por una frase, un párrafo o, en este caso, un artículo (Briones, 1988; Duverger, 1972; Hernández, 1994; Kerlinger, 1999; en Cáceres, 2003: 61).

Una vez definido el enfoque y el objeto de codificación, el corpus seleccionado debe testarse, que consiste en comprobar que el material es susceptible de análisis mediante este método (Mayring, 2014: 82). Posteriormente, en la revisión del testeo, debe verificarse

que es posible la creación de más códigos de los que se han utilizado para este (ibídem).

Más tarde, tras haber realizado el testeo y estando el material codificado entre un 10 % y un 50 %, se procede a la elaboración de las reglas de codificación temática (Mayring, 2000: 4; Mayring, 2014: 81). Las reglas incluyen el código y la definición del código (véase tabla 1).

Los códigos aluden a una temática en concreto. No obstante, pueden relacionarse en un mayor grado de abstracción, es decir, en categorías. Las categorías «representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estado [...] para establecer nuevas interpretaciones y relaciones» (Cáceres, 2003: 67). Esto es, a modo de ilustración, igual que *silla*, *sofá*, *armario*, *estantería*, este proceso de categorización depende de los razonamientos del investigador, de los elementos teóricos, de su capacidad de integración y de síntesis y de sus motivaciones a la hora de plantearse la investigación (ibídem). Para facilitar esta tarea, he utilizado memos, que son notas que se desarrollan a lo largo de toda la investigación y me han servido para mantener la dirección de la investigación y plantear o especular con posibles relaciones entre los códigos (ibídem: 74) desde prácticamente el comienzo.



V. Marco teórico

Con el fin de comprender y dotar de significado a la presente investigación, debe establecerse un marco teórico que ofrezca la posibilidad de realizar un análisis cualitativo y su posterior interpretación. Así pues, primero se delimitarán los conceptos de moral, ética y deontología; a continuación, se profundizará en qué son los CD, y, por último, se estudiará la sociología de las profesiones.

5.1. Moral, ética y deontología

Moralidad y Ética, que comúnmente valen como sinónimos, son tomados aquí con un sentido esencialmente distinto. Sin embargo, también la representación parece distinguirlas; las expresiones lingüísticas kantianas se sirven con preferencia del término moralidad, del mismo modo que los principios prácticos de esa filosofía se limitan únicamente a este concepto y vuelven hasta imposible el punto de vista de la Ética; más bien, hasta la aniquilan y la desdeñan, expresamente. Pero, aunque Moralidad y Ética, de acuerdo a su etimología, fueran sinónimas, esto no impediría servirse de estas distintas palabras para conceptos distintos (Hegel, 1937: 66).

En origen, tanto *moral* como *ética* se refieren a la ‘ciencia de las costumbres’, una de raíz latina, la otra, griega. Sin embargo, en el s. XIX se denominó *ética* a la *moral* con el fin de acabar con la subordinación de los actos humanos ante la idea de un ente superior, este es, Dios (Muñoyerro, 1950: 23). No obstante, en la actualidad, ambos conceptos han quedado delimitados y podrían definirse a grandes rasgos como: uno, la *ética* es la filosofía práctica cuyo objetivo «no es únicamente comprender cómo el hombre dirige su propia conducta, sino también ayudarlo a proyectar y realizar una conducta buena» (Rodríguez, 2010: 27); y, dos, la *moral* es un orden de vida humana, es decir, todo lo que deliberada y libremente hace el hombre (Benavente, 1991: 265; Rodríguez, 2010: 22). Por tanto, la *ética* es la «ciencia práctica de carácter filosófico que hallaría su objeto en el estudio de la moral» (López y Aparisi, 1994: 166) o, en otras palabras, la ética es la filosofía que estudia el obrar humano (moral) para considerarlo en cuanto es bueno o malo (Rodríguez, 2010: 20).¹ Por último, la ética que aquí nos atañe puede ser descriptiva o normativa. Mientras que la primera se ocupa de determinar qué se considera moralmente correcto en una sociedad dada, la segunda reflexiona sobre lo que es moralmente correcto y por qué (Kutschera, 1982: 20).

Qué es lo bueno o lo malo, qué es lo que nos conviene o no nos conviene. De esto parte tanto la ética como la deontología. «La palabra *Deontología* se deriva de los dos vocablos griegos, δέον (lo que es conveniente) y λόγος (conocimiento); que es como si dijéramos, el conocimiento de lo que es justo y conveniente» (Bentham, 1836: 19). El concepto fue introducido por Bentham en su obra *Deontología ó la Ciencia de la Moral* (1836) y nació con la pretensión de establecer un deber de conciencia, ligar al hombre con la obligación de la ley moral en el desempeño de su profesión (López y Aparisi, 1994: 170).

La diferencia entre los papeles que desempeñan la ética y la deontología es, principalmente, que la ética busca cómo ajustar la conducta al ser humano a su verdad inmanente, mientras que la deontología persigue adecuar la conducta profesional a las expectativas sociales (Barrio, 2016: 10). De la primera, «el criterio último del juicio moral es la conciencia» (ibídem); de la segunda, «es el imaginario sociocultural operante en calidad de elemento motivador, corrector y espectador de la conducta profesional» (ibídem). Asimismo, la deontología es prescriptiva en tanto en cuanto no solo define normas aplicables a situaciones concretas, sino que intenta definir lo conveniente e incluso lo traduce en preceptos y

¹ En el s. IV a. C., Aristóteles ya escribió que «investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos, ya que de otro modo ningún beneficio sacáramos de ella» (Aristóteles, 1993: 160).

reglas de conducta (García, 2007: 72; Gandía, 2009: 3), es decir, en códigos deontológicos.

5.2. Códigos deontológicos

Pero la división del trabajo no da origen a la solidaridad como no produzca, al mismo tiempo, un derecho y una moral. Error de los economistas en este punto. Carácter de esta moral: más humana, menos transcendente. Más justicia (Durkheim, 1893: 11-12).

El CD es un documento oficial que recoge las normas deontológicas que, tras haber sido deducidas de los valores propuestos y consensuados por un grupo profesional y que definen un bien colectivo (García, 2007: 72), se positivizan o codifican en este documento. El CD de medicina se define a sí mismo como: «conjunto de principios y reglas éticas que han de inspirar y guiar la conducta profesional del médico» (CDM, 2011: art. 1).

Las normas deontológicas determinan los deberes mínimamente exigibles a los profesionales en el desempeño de su labor (Ruíz, 2014: 7). De esto se deduce que cuanto mayor sea el alcance de un CD (interasociacionista, estatal o supranacional), más generalistas o minimalistas serán sus normas. En otras palabras, dado que la deontología parte de la moral, que está totalmente ligada a la cultura y al contexto social, la universalización de las normas deontológicas conlleva un grado de abstracción mayor en su articulado, que da lugar a diversas interpretaciones, para encontrar el consenso profesional (lo mismo podría decirse aquí de los DD HH).² Por el contrario, una concretización excesiva no permitiría espacio de interpretación para afrontar un caso real y singular (López y Aparisi, 1994: 182). Por lo tanto, aquí podría aplicarse el concepto de glocalización (Roberston, 2000: 213-242), entendiéndolo en este contexto como la intersección entre lo universal y lo particular y comprendiendo que «las concepciones contemporáneas de lo local son producto, en amplia medida, de algo parecido a términos globales, si bien no quiere esto decir que todas las formas de localidad se encuentran sustantivamente homogeneizadas de esa forma» (Roberston, 2000: 221).

La idea de glocalización aplicada a los CD nos permite comprender que a través de ellos se puede acceder a los principios profesionales más fundamentales, que, presumiblemente, deberían estar recogidos en todos los CD. Por consiguiente, también posibilita vislumbrar que los CD a una escala micro ofrecerán más información de la realidad sociocultural concreta, donde han sido desarrollados, que los de a una escala macro. Sin embargo, debido a este inherente

² Esto también ocurre en CD a una escala micro (de asociación), pero de una manera menos asidua; v. g. «ejercerán su profesión de forma digna» (ASETRAD, 2016).



carácter sociocultural en las normas de conducta, esta información obtenida a través de los CD no es generalizable.

Para fortalecer el cumplimiento de las normas deontológicas, los CD se sirven de medios represivos (sanciones disciplinarias) con el fin de coaccionar³ la conducta profesional. Esto es, los CD, además de enumerar deberes de conducta (moral) profesional, también adoptan rasgos que los asemejan o lo asimilan a otros órdenes normativos como el derecho (López y Aparisi, 1994: 170, 177; Kelsen, 2009: 150). En este sentido, los CD no solo comprometen moralmente al profesional, ya que, mediante el articulado que cumple la función de reglamento, obligan legalmente al sometimiento de ciertas normas a través de la potestad disciplinaria de la asociación.

Aunque la moral es incoercible mediante sanciones de carácter externo, en el momento en que una acción humana sale del ámbito de la conciencia (interioridad de la moral) para afectar a otro individuo, se abandona el estricto campo de la conciencia personal (López y Aparisi, 1994: 180, 181). Así pues, la deontología y los CD contemplan las acciones humanas atendiendo a su dimensión o trascendencia social (exterioridad del derecho) (ibídem) y esto es lo que justifica la presencia del articulado coactivo: «los motivos de un hombre, mientras no hacen nacer una acción, a nadie importan; y los individuos y sociedades, con quien tienen que ver es con las acciones, no con sus motivos» (Bentham, 1836: 131).

Por otro lado, la asimilación por parte de los profesionales y la adopción en el CD de determinados usos sociales, que pueden incluso ser vinculantes por la presión social ejercida, mantendrá «el prestigio y consideración social de una profesión, mientras que por el contrario, su rechazo operará en el sentido contrario, como ocurre, en general con los usos sociales» (López y Aparisi, 1994: 170). Dicho de otro modo, en palabras de Bentham (1836: 79): «la sanción moral o popular es la que se llama comúnmente opinión pública; es la decisión de la sociedad sobre la conducta, decisión reconocida y que hace ley».

En general, los CD desempeñan, al menos, ocho funciones fundamentales: «serving and protecting the public, providing guidance, offering inspiration, establishing shared standards, supporting responsible professionals, contributing to education, deterring wrongdoing, and strengthening a profession's image» (Martin y Schinzinger, 2000: 40).

Sin embargo, aunque el alcance de las responsabilidades afecte a la legitimidad, plausibilidad y credibilidad de la profesión, no se trata de cumplir con los CD como «si fuera un simple “ajuste de cuentas” para estar en paz, sino de plantear la profesión y su sentido

³ Entiéndase *coaccionar* en el sentido que se le da en el derecho: «poder legítimo del derecho para imponer su cumplimiento o prevalecer sobre su infracción» (DLE: 2014).

no solo como fuentes de capital humano, sino como instrumento privilegiado para la creación, mantenimiento y fortalecimiento del capital social» (Domingo, 2005: 46).

Por otro lado, ya sea para proteger la adscripción de los profesionales al CD (y, por ende, su cumplimiento) o para dar «respuesta a las progresivas necesidades y avances, que profusamente se producen en todos los ámbitos del saber» (Muñoyerro, 1950: 17), los CD suelen requerir la participación del grupo profesional (ITIA, 2015).

No obstante, esta adscripción de los profesionales al CD, junto con el afán de mantener una imagen pública de la profesión intachable, también pueden conllevar a una censura desde arriba de las opiniones críticas de los profesionales, impidiendo así estas respuestas a las progresivas necesidades y avances en los ámbitos del saber (Muñoyerro, 1950: 17) y en la propia finalidad de la profesión. Martin y Schinzinger (2000: 42) desarrollan esta cuestión en el caso concreto de los CD de ingeniería:

Probably the worst abuse of engineering codes is to restrict honest moral effort on the part of individual engineers to preserve the profession's public image and protect the status quo. Preoccupation with keeping a shiny public image may silence healthy dialogue and criticism. And an excessive interest in protecting the status quo may lead to a distrust of the engineering profession on the part of both government and the public. The best way to increase trust is by encouraging and helping engineers to speak freely and responsibly about public safety and well-being. This includes a tolerance for criticisms of the codes themselves, rather than allowing codes to become sacred documents that have to be accepted uncritically.

En términos generales, los CD se han demostrado necesarios, aunque no suficientes, para «evitar una ciencia sin conciencia» (López y Aparisi, 1994: 184). En este sentido, pese a que actualmente nadie discute el carácter de la profesión como medio de vida, es decir, el ejercicio de una actividad profesional remunerada, lo que se le exige al profesional mediante los CD es que el ánimo de lucro no sea su único objetivo o su fin absoluto y que el marco de referencia de su actividad siempre sea el ser humano (ibídem; Garrido, 2010: 34).

5.3. Sociología de las profesiones

Y mientras en la comunidad permanecen unidos a pesar de todas las separaciones, en la sociedad permanecen separados a pesar de todas las uniones (Tönnies, 1887: 65).

En 1887, F. Tönnies en su obra *Comunidad y sociedad* determinó que la sociedad (*Gesellschaft*), a diferencia de la comunidad

(*Gemeinschaft*), estaba formada por grupos tan extensos que las personas no se conocían y cuyas relaciones se caracterizaban por ser impersonales e indirectas, basadas en acuerdos contractuales. De hecho, toda sociabilidad podría entenderse en el contexto de intercambio de valores materiales, de todos contra todos, donde la regla suprema es la cortesía (1887: 79-81):

Intercambio de palabras y favores, en el que parece que todos estén a la disposición de todos y que en cada cual considere como iguales suyos a los demás, cuando en realidad cada cual piensa en sí mismo y procura imponer su importancia y sus ventajas en oposición con todos los demás, de suerte que a cambio de todo lo agradable que uno manifiesta a otro, espera por lo menos, si no exige, recibir en compensación un equivalente; por lo tanto, aquilata sus servicios, halagos, obsequios, etc. para calcular si tendrán el efecto deseado. Contratos informales de este tipo se concertan a cada instante [...].

Esta radiografía social fue matizada por Durkheim en su tesis *La división del trabajo social* (1893) al señalar los vínculos existentes en las sociedades modernas y conceptualarlos en solidaridad orgánica, que se refiere a los puntos de unión del individuo con el grupo social «mediante los lazos que resultan de la división del trabajo» (Durkheim, 1893: 117) o, en otras palabras, a las relaciones de interdependencia entre las personas que se articulan mediante la división del trabajo.

La división del trabajo conlleva, intrínsecamente, esta dependencia mutua, pero esta solo es posible gracias a la especialización tanto del trabajo como de las aspiraciones o los fines profesionales:

El soldado busca la gloria militar; el sacerdote, la autoridad moral; el hombre de Estado, el poder; el industrial, la riqueza; el sabio, el renombre científico; cada uno de ellos puede, pues, alcanzar su fin sin impedir a los otros alcanzar el suyo (Durkheim, 1893: 202).

No obstante, en el momento en que las funciones de cada cual se vayan aproximando, *lucharán* entre ellas: «como en ese caso satisfacen por medios diferentes necesidades semejantes, es inevitable que más o menos busquen usurparse unas a otras» (ibídem). La disciplina vencedora en esta será aquella que la sociedad considere que resuelve mejor sus necesidades y que realiza prácticas más claras y eficientes (Monzó, 2005: 5).



Tres aspectos jerarquizados se revelan claves en el proceso de profesionalización de una labor: el conocimiento, la legitimidad y la identidad profesional (ibídem). El primero es inherente a la capacidad de resolver las necesidades de la sociedad; el segundo deriva del reconocimiento, por parte de la sociedad, como la mejor elección a la hora de resolver sus necesidades; y, el tercero favorece un contacto con las élites de la administración y del conocimiento que, ante los cambios constantes en el sistema social, cultural, económico y político, protegerán al grupo profesional y lo beneficiarán para cubrir las nuevas necesidades sociales frente a otros grupos profesionales que aspiren realizar la misma función (ibídem).

VI. Resultados, discusión y conclusiones

Las aproximaciones teóricas que se han realizado a la moral, la ética, la deontología, los CD y la sociología de las profesiones nos permitirá comprender la codificación, la categorización y la discusión sobre los CDT de ASETRAD, CBTI e ITIA.

6.1. Codificación

Los textos objeto de estudio se han codificado atendiendo a su temática con el fin de recoger la visión que las distintas asociaciones transmiten y cristalizan, en especial en cuanto a los puntos tratados en la parte teórica de este trabajo. En lo que sigue (tabla 1) se recogen y explican los códigos resultantes:

Tabla 1. Definición de los códigos. Fuente: elaboración propia.

Código	Nombre	Delimitación
DOCU (B1)	Documentación del traductor	Acceder y consultar materiales de referencia, fuentes de información y documentación específica del encargo en cuestión.
ADS (B2)	Adscripción a la asociación y al CD	Cumplir obligatoriamente con los artículos que tengan función de reglamento (que impliquen un control de la asociación al asociado) y con el CDT, acatar de las resoluciones de los órganos de la asociación y mantener las condiciones privativas que se exigieron para asociarse.
PREST (B3)	Prestigio de la profesión	Prohibición de menoscabo a la percepción social (prestigio) de la profesión traductora o de la asociación.
TOOLS (B4)	Herramientas del traductor	Alusiones a las herramientas de trabajo del traductor.
CUALVER (B5)	Cualificación y veracidad	Honestidad y veracidad en la cualificación y titulación, así como en la capacidad de realizar una traducción de calidad.
COMPLING (B6)	Competencia lingüística y condicionantes	Alusión a la competencia lingüística o a las directrices o restricciones marcadas por la asociación en cuanto a la combinación lingüística con las que puede o debe trabajar el traductor.
SECR (B7)	Secreto profesional	Deber de guardar secreto profesional activa y pasivamente (responsable de incumplimiento por mala custodia de la información confidencial) del material al que tiene acceso el traductor en el desarrollo de su labor profesional.
CORRUP (B8)	Integridad del traductor	Uso indebido de la posición del traductor tanto en el desarrollo de su profesión como en el de sus responsabilidades en los órganos de la asociación con el fin de obtener un provecho personal de forma enviada.
TEM (B9)	Temática	Conocer y exigencia de conocer la temática de los encargos que el traductor acepta.
SUBCOL (B10)	Subcontratación y colaboración del traductor	Colaboración con otros profesionales con el fin de realizar un encargo de calidad y subcontratación justa.
SOLPROF (B11)	Solidaridad profesional	Principio por el cual se rigen las relaciones profesionales que buscan una defensa común de la profesión y unas buenas relaciones entre sus componentes.
INFOCOMPR (B12)	Información y cumplimiento de acuerdos	Comunicación con el cliente y cumplimiento de compromisos adquiridos
NOINF (B13)	No inferencia	Rechazo de las traducciones que atenten a la moral o ideología personal con el fin de no inferir en el contenido original del texto. Prohibición de la mala praxis de inferencia en las traducciones.



NO-€ (B14)	No practicar <i>dumping</i>	Prohibición ofrecer los servicios de traducción a un precio sustancialmente inferior al de mercado o a los establecidos por la asociación.
NOTRBC (B15)	No traducir contra el bien común	El traductor deberá abstenerse de traducir aquello que le parezca que está en contra de la ley y del bien común, y debe comunicarlo.
TRONG (B16)	Traducciones para ONG	Regulación de las relaciones del asociado que colabora con entidades no lucrativas.



6.2. Categorización

Los códigos se han agrupado en las categorías de *conocimiento*, *identidad profesional* y *legitimidad*. De este modo, la relación entre el análisis y el marco teórico se hace visible y se facilita con ello la retroalimentación de la teoría y los datos en su exploración.

Tanto los códigos TEM (B9) y COMPLING (B6) como DOCU (B1) y TOOLS (B4) aluden al conocimiento del traductor. Los primeros son intelectuales y constituyen el saber más teórico del traductor: qué se dice y cómo se dice. Estos se corresponden con las competencias extralingüística y lingüística. En cambio, los segundos los he clasificado como *procedimentales* porque se refieren a los conocimientos o las habilidades relacionados con el ejercicio de la profesión (PACTE, 2011: 319) y, concretamente, al conocimiento y el uso de las TIC. Estos cuatro códigos componen la categoría de *conocimiento*.

Por su parte, la categoría de *identidad profesional* está formada por aquellos códigos que describen las relaciones de lealtad, colaboración y solidaridad prescrita entre los profesionales y de lealtad hacia la AT y su CDT. Estos son: SUBCOL (B10), que alude, por un lado, a la colaboración entre traductores y, por otro, declara que la subcontratación que estos lleven a cabo debe ser justa; SOLPROF (B11), que patrocina el principio de solidaridad profesional en sí mismo y como impulsor de una defensa común de la profesión; NO-€ (B14), que condena el *dumping*; TRONG (B16), que precave la realización de trabajos para ONG susceptibles de ser pagados, y, ADS (B2), que obliga a cumplir el CDT y a acatar las resoluciones de la AT. En última instancia, en estos códigos se refleja la búsqueda por fomentar la formación de una identidad profesional común, regulando un marco de convivencia armónica y de solidaridad entre los profesionales y coaccionando las conductas que se desvíen de este proceder mediante la adscripción al CDT y a la AT (que impone las medidas disciplinarias).

La última categoría es la de *legitimidad*. En la sociología de las profesiones, la legitimidad es el proceso por el cual la sociedad reconoce a una profesión como la que mejor resuelve una necesidad social dada (Monzó, 2005: 5). Esto es, se refiere a aquellas conductas

que favorecen que se perciba una imagen positiva de la profesión por actuar moralmente (B15), o imparcial y lealmente (B13, B7 y B12) hacia el cliente. Los códigos que aquí intervienen son los siguientes: PREST (B3), CORRUP (B8), NOTRBC (B15), CUALVER (B5), SECR (B7), INFOCOMPR (B12) y NOINF (B13). Los tres primeros están agrupados en una subcategoría denominada *sociedad* y aluden a la prohibición de menoscabar la percepción social de la profesión (B3) y de obtener provecho personal debido a una conducta corrupta (B8), así como al deber de abstenerse de traducir aquello que vaya en contra del bien común, ya esté este positivizado (ley) o no (B15). Estos tres códigos impulsan el desarrollo de una reputación de la profesión que genera confianza en la sociedad (Monzó, 2009: 135-154). No obstante, no se tratará de una consecuencia inmediata, puesto que también influirán otros factores, tales como el grado de conocimiento de estas conductas por parte de la sociedad. La segunda subcategoría es la de cliente y se compone de los cuatro últimos códigos. Estos códigos apuntan a la veracidad en la titulación y a la consciencia del traductor en cuanto a sus límites para realizar una traducción de calidad (B5), a la confidencialidad (B7), a la comunicación y el cumplimiento de compromisos con el cliente (B12) y a la prohibición de inferencia del profesional en la traducción (B13). Los cuatro tienen una relación inmediata con el cliente. Relación que es honesta (B5), comunicativa (B12) y leal (B7, B12 y B13).

La siguiente ilustración muestra la categorización de un modo esquemático:

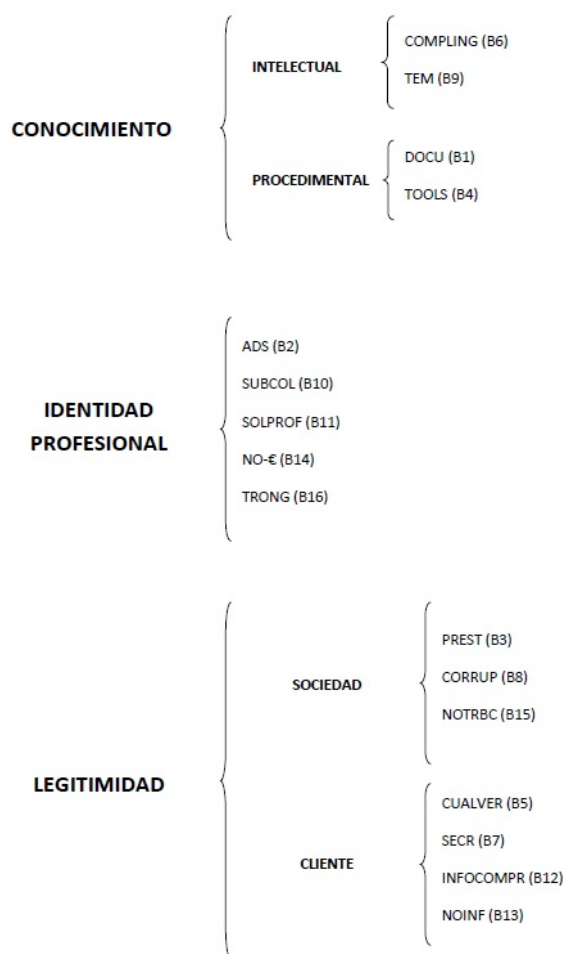


Figura 1. Resultado del proceso de categorización. Fuente: elaboración propia.

6.3. Análisis

En lo que sigue se analizará la presencia, el contenido y la recurrencia de la información codificada y categorizada.

6.3.1. Conocimiento (B6, B9, B1 y B4)

Son notables en esta categoría las divergencias en cuanto a los aspectos de institucionalización-autoconciencia, restricción, preferencia y exención (COMPLING, B6).

De hecho, en el primer aspecto, encontramos enfrentadas a las asociaciones objeto de estudio. Mientras que CBTI institucionaliza el control de la combinación lingüística con la que el traductor trabaja, es decir, el traductor solo debe trabajar con la combinación lingüística que previamente le haya autorizado la AT, ITIA apunta a la conciencia del traductor como la encargada de determinar las posibles limitaciones lingüísticas. Por su parte, ASETRAD solamente alude al deber de conocer profundamente las lenguas de trabajo.

En el segundo aspecto, ASETRAD y CBTI coinciden al consagrar el deber de rechazar el encargo de no darse las condiciones anteriormente señaladas.

En cuanto a la preferencia de con qué lenguas debe el asociado trabajar, CBTI señala que solo podrá trabajar con aquellas que previamente le haya autorizado la AT e ITIA apunta a que preferentemente se traducirá hacia la lengua materna.

Por último, la exención al cumplimiento de los artículos codificados en B6 de ASETRAD puede darse a través de una colaboración lingüísticamente cualificada, mientras que para ITIA, la comunicación al cliente (y su autorización) puede superar las limitaciones lingüísticas.

Por lo que al código TEM (B9) se refiere, ASETRAD e ITIA apuntan que el desconocimiento del tema es motivo para rechazar un encargo de traducción. Aquí la exención también se produce atendiendo a los mismos criterios expuestos en relación con el B6.

En la subcategoría procedimental, tanto CBTI como ASETRAD señalan que deben obtenerse del cliente la documentación e información (DOCU, B1) necesarias para realizar una traducción de calidad. No obstante, la segunda añade explícitamente el acceso a las fuentes de información independientemente de aquella información o documentación que el cliente le haya facilitado.

El último código implicado en esta categoría es TOOLS (B4). ASETRAD subraya su importancia, pero es ITIA la única que indica el rechazo del encargo si no se dispone de las herramientas demandadas por el cliente.

6.3.2. Identidad profesional (B2, B10, B11, B14 y B16)

El código ADS (B2) recoge las sanciones con las que se impone la adhesión al CDT y el mantenimiento de las condiciones privativas para asociarse. Todas las AT prevén medidas ante el incumplimiento del CDT y prescriben el sometimiento a sus resoluciones. ITIA es la única que, además, también incluye cómo deben apelarse estas resoluciones, así como qué procedimiento debe seguirse para poder modificar el CDT. Esta asociación añade una adscripción más: los asociados tienen que mantener, como mínimo, los mismos estándares de calidad que se les exigieron como condición de ingreso en ITIA.

Por otro lado, la prohibición de subcontratar a otros profesionales de manera subrepticia o injusta (SUBCOL, B10) se recoge en el articulado de ASETRAD e ITIA, pero no en el de CBTI.

El concepto de solidaridad profesional (SOLPROF, B11) aparece en los tres CDT, aunque con ampliaciones en ASETRAD (debe ayudarse a los compañeros noveles) e ITIA (debe promoverse la recomendaciones de compañeros cuando no pueda realizarse una traducción).

La prohibición de *dumping* (NO-€, B14) también está presente en los tres CDT. Concretamente, aquí el *dumping* se refiere a la competencia desleal de aquellos compañeros de profesión que rebajan sus honorarios injustificada y sustancialmente. CBTI, además, añade que los asociados «practicarán precios correctos» mediante los modelos de cálculo que la AT facilita, sin perjuicio de la libertad de negociación. Es decir, pone a disposición de los asociados los baremos orientativos.⁴

Por último, la única AT que recomienda no realizar de forma gratuita para ONG aquellas labores que podrían ser remuneradas (TRONG, B16) es ASETRAD. Esta AT argumenta que de este modo se ocupan posibles puestos de trabajo.

6.3.3. Legitimidad (B3, B8, B15, B5, B7, B12 y B13)

6.3.3.1. Sociedad (B3, B8 y B15)

Las tres AT coinciden en el deber de no atentar contra el prestigio de la profesión. Sin embargo, mientras que ASETRAD sitúa el prestigio en la profesión misma, en los demás asociados y en la AT, CBTI únicamente menciona el prestigio de la AT. Por su parte, ITIA hace hincapié en el de los demás asociados. Por otra parte, encontramos el aspecto de exigencia. ASETRAD e ITIA coinciden en que ha de exigirse el mismo prestigio para la profesión traductora que el que tienen las profesiones del mismo nivel (v. g. abogacía), pero ITIA, además, establece que la exigencia debe ser crítica. Es decir, los profesionales de la traducción deben situarse en los más altos estándares de calidad profesional. Esto significa que no es suficiente con demandar un reconocimiento de la profesión, sino que los profesionales deben ser merecedores de ello.⁵

La integridad del traductor (CORRUP, B8) también se recoge en los tres CDT: el traductor no debe obtener provecho personal proveniente de la información confidencial. Además, CBTI apunta que tampoco deberá hacerlo de su posición como traductor e intérprete «en determinadas circunstancias». Por su parte, ASETRAD coincide con CBTI, pero especifica y desarrolla esta cuestión: prohíbe subcontratar precariamente o sin pagar una remuneración bajo

⁴ En 1992 y 1995 el Tribunal de Defensa de la Competencia (predecesor de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia) y en 2008 la CNMC advirtieron que la fijación de los honorarios por parte de los Colegios Profesionales atentaba contra la libre competencia del mercado y contra los consumidores. Asimismo, la Ley 25/2009, de 22 de diciembre, de modificación de diversas leyes para su adaptación a la Ley sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio, prohíbe la fijación de «baremos orientativos ni cualquier otra orientación, recomendación, directriz, norma o regla sobre honorarios profesionales» (art. 14), a excepción de «la tasación de costas y de la jura de cuentas de los abogados» (disposición adicional cuarta).

⁵ En este caso, puede argumentarse que la simple adhesión al CDT conlleva que los asociados actúen al nivel de la profesión. No obstante, la explicitud de este deber en el CDT de ITIA indica un mayor grado de compromiso, puesto que, además de positivizarse y recogerse en el articulado del CDT, se relaciona la reivindicación de la profesión con la reivindicación de la calidad de sus profesionales.

promesas de un futuro laboral, así como usar inapropiadamente los órganos de la AT.

El código NOTRBC (B15) se refiere al deber de rechazar aquellos encargos que se consideren en contra del interés público. Asimismo, ante esta situación, se deberá notificar el caso a la AT o a las autoridades competentes. La única AT que contiene esta temática es ITIA.

6.3.3.2. Cliente (B5, B7, B12 y B13)

No deberá producirse fraude en la titulación ni aceptarse encargos para los que el traductor, por falta de cualificación, no pueda garantizar un trabajo de calidad (CUALVER, B5). Aunque las tres AT coinciden en esto, CBTI explicita que el fraude acarreará sanción e ITIA establece la exención en el caso de aviso previo al cliente y aceptación de este (como ocurre en B6 y B9).

En cuanto a la temática de secreto profesional (B7), puede dividirse en secreto profesional activo, secreto profesional pasivo y exención de cumplimiento. Las tres AT contemplan el secreto profesional activo, es decir, la obligación de guardar confidencialidad de aquella información obtenida en el transcurso de su ejercicio profesional. El secreto profesional pasivo solo está recogido en el articulado de CBTI y se refiere al deber de custodiar correctamente aquella información. Esto se debe a que el traductor sería igual de responsable en el incumplimiento del secreto profesional si una información confidencial en su poder trascendiera debido a una actuación de desidia. Por último, la exención de cumplimiento ocurre cuando la información no es estrictamente confidencial (puesto que es de conocimiento general o ya ha sido difundida por el cliente) y cuando existen razones fundadas de prevención de hechos delictivos (ASETRAD).

El código INFOCOMPR (B12) hace referencia tanto a la comunicación con el cliente como el cumplimiento de compromisos (plazos). Sin embargo, es importante obtener plazos razonables a la hora de aceptar un trabajo (ASETRAD y CBTI) para poder cumplir con estos y dar mayor garantía de que así será (ASETRAD e ITIA).

Por otro lado, debe comunicarse al cliente la interrupción de los servicios con una antelación suficiente (ASETRAD), la falta de competencia o cualificación (CBTI), así como cualquier adición o supresión que modificara el significado del texto original y el uso de un borrador de otro traductor o de una traducción en una lengua puente (ITIA).

Por último, en cuanto al código NOINF (B13), ITIA señala que las traducciones realizadas deben estar libres de cualquier opinión e influencia personales. Asimismo, si el encargo atentara contra las creencias morales o personales del traductor, este debe rechazarlo.



6.4. Discusión y conclusión

En el proceso de profesionalización de una labor se revelan tres aspectos clave: el conocimiento, la legitimidad y la identidad profesional. Estos aspectos no se relacionan de un modo horizontal, sino que cada cual depende de su anterior, de forma que se establece una relación jerárquica.

Del análisis de frecuencias por categorías (figura 2) se desprende que la mayor parte del articulado se dedica, en primer lugar, a la identidad profesional, en segundo lugar, a la legitimidad y, con gran diferencia, en tercer lugar, el conocimiento.

Estos resultados, aunque no son concluyentes en sí mismos (la cantidad no tiene por qué afectar al contenido o a la calidad de los artículos), sí que representan una mayor preocupación por establecer una normatividad deontológica en la categoría de identidad profesional y legitimidad. Es decir, de forma inversa a la jerarquía que se recoge en la bibliografía sobre profesionalización (veáse Monzó 2005).

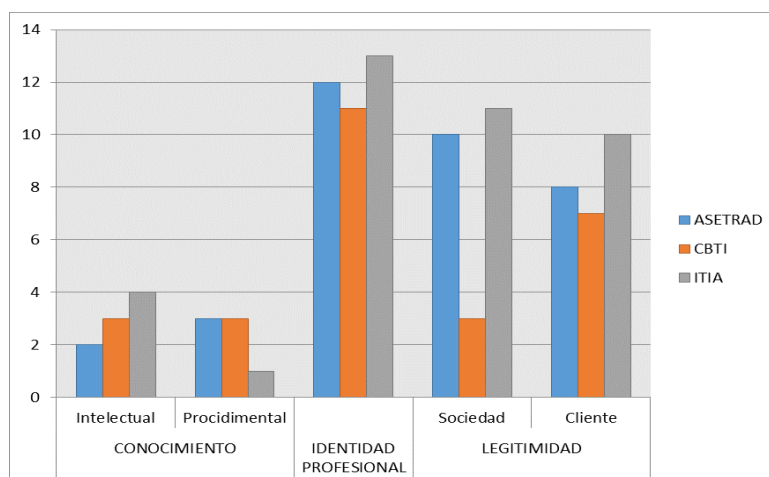


Figura 2. Análisis cuantitativo de frecuencia de categorías por asociación de traducción. Fuente: elaboración propia.

La cualidad principal de una profesión es el conocimiento, que permite cubrir las necesidades de la sociedad. CBTI es la única que establece un deber de formación continuada. En cambio, ninguna AT recoge aspecto alguno referido al conocimiento intercultural, lo que llama poderosamente la atención teniendo en cuenta las últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y la importancia que cobran los aspectos interculturales ante la globalización y las corrientes migratorias. La especialización o el conocimiento especializado en otras disciplinas solamente se contempla si interpretáramos que *cultura general* (ASETRAD) y *tema* (ITIA) se refieren a *especialización*, cosa que podría ser una sobreinterpretación.

Siguiendo la jerarquía profesionalizante, el segundo aspecto es el reconocimiento que la sociedad brinda a una disciplina y que deriva en su legitimidad. En esta categoría, los códigos muestran interés por la integridad del traductor y el respeto hacia el cliente a través del secreto profesional.

El tercer aspecto es al que más atención prestan los CDT analizados. Se trata de la identidad profesional y el papel que desempeña es el de instrumento regulador de las relaciones entre los profesionales y entre los profesionales y la AT. La mayor parte de las normas prescritas se concentran en esta categoría. Esto indica que o bien no se persigue un modelo profesionalizante, o bien las AT se preocupan más por sus integrantes y por ellas mismas.

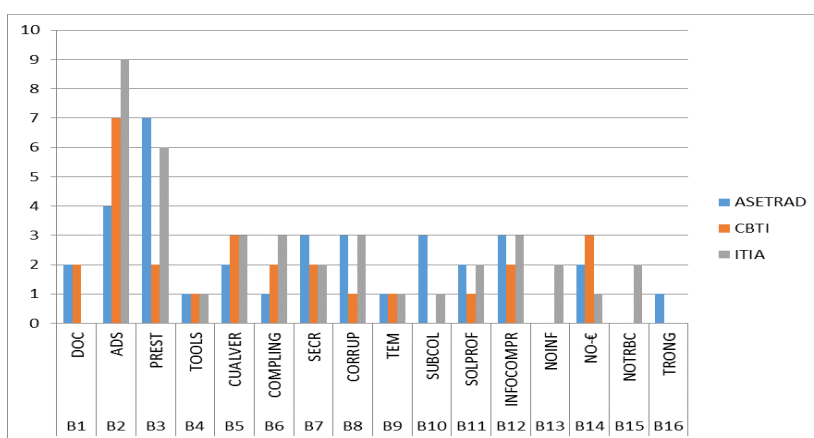


Figura 3. Análisis cuantitativo de frecuencia de códigos por asociación de traducción. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, si nos referimos al análisis de frecuencia absoluta de códigos, las dos temáticas principales de los CDT estudiados son la adscripción a la asociación y al CD y el prestigio de la profesión. La prosperidad de la asociación misma y de la profesión en general parecen, pues, fines directos sobre lo que se pretende convencer a través del CDT. Resulta llamativa esa reflexión sobre la fuente del CD, pues incumple el proceso de profesionalización y, por ende, provoca que su capacidad de imponerse a otras disciplinas sea menor.

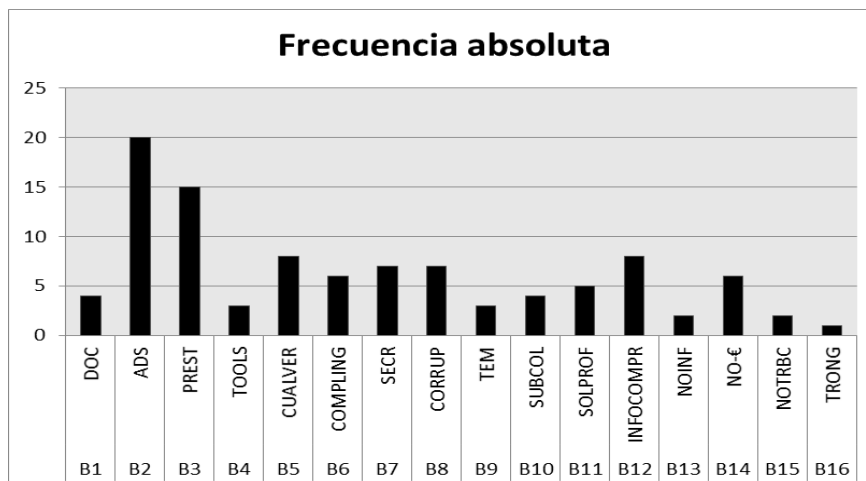


Figura 4. Análisis cuantitativo de frecuencia absoluta de códigos. Fuente: elaboración propia.

El objetivo que se planteaba al inicio de este estudio consistía en averiguar qué aspectos se encontraban en los CDT de ASETRAD, CBTI e ITIA para compararlos y descubrir si albergaban una visión profesionalizante de la traducción. Así pues, se concluye que por temática ausente, los CDT estudiados difieren en:

- a. ASETRAD: no inferencia y no traducir en contra del bien común.
- b. CBTI: subcontratación y colaboración del traductor, no inferencia, no traducir contra el bien común y traducciones para ONG.
- c. ITIA: documentación del traductor y traducciones para ONG.

Por otro lado, en cuanto a las divergencias relevantes en la temática compartida, se afirma que:

- a. Tanto ITIA como ASETRAD tienen un articulado más concreto que CBTI, a excepción de los casos de sanción y control.
- b. El secreto profesional se encuentra más desarrollado en ASETRAD (exención de cumplimiento) y en CBTI (secreto profesional pasivo).
- c. En la temática de competencia económica leal (prohibición de dumping), CBTI es la única que alude a baremos orientativos.
- d. CBTI ejerce un mayor control institucional (previa autorización de la combinación lingüística de trabajo).

- e. Ante unas limitaciones o restricciones, ITIA prefiere el acuerdo privado honesto a un rechazo automático (las limitaciones o restricciones no comportan rechazar mecánicamente el encargo, sino comunicárselo al cliente).
- f. ASETRAD e ITIA recogen el respeto al prestigio de una manera más amplia que CBTI, además de contemplar la exigencia de prestigiar la labor traductora.
- g. ITIA exige a sus asociados estar al nivel de la profesión (prestigio crítico).

Para concluir, en cuanto a si los CDT objeto de estudio forman una visión profesionalizante, analizado el contenido, tanto cuantitativa como cualitativamente, la hipótesis *ex post* que se plantea es la que sigue: los códigos deontológicos de ASETRAD, CBTI e ITIA forman una visión de la profesión que va en contra de la profesionalización de la labor traductora.

VII. Bibliografía

- Andréu, Jaime. 2000. *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. (Documento de trabajo, S2001/03). Centros de estudios andaluces. Acceso del 1 de junio de 2016. <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Aristóteles. 1993. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- ASETTRAD. (s.f). Código Deontológico. *Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes*. Madrid. Acceso del 10 de mayo de 2016. <https://asetrad.org/es/la-asociacion/codigo-deontologico>.
- Bardin, Laurence. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barrio, José María. (s.f). *Analogías y diferencias entre Ética, Deontología y Bioética*. Universidad Complutense de Madrid. Acceso del 2 de mayo de 2016. <http://es.slideshare.net/MirnadeGonzlez/analogas-ydiferenciasentreticadeontologaybiotica>.
- Benavente, Jaime William. 1991. «Moral y Derecho: Estudio en perspectiva funcional». *Persona y Derecho* 25: 265-281. Acceso del 24 de mayo de 2016. http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/12767/1/PD_25-2_14.pdf.
- Bentham, Jeremías. 1863. *Deontología ó Ciencia de la Moral*. México: Librería de Galván. Acceso del 2 de mayo de 2016.



- <http://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.cmd?id=17097>.
- Berelson, Bernard. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. Nueva York: Hafner.
- CBTI (2016). Code de Deontologie. *Chambre Belge des Traducteurs et Interprètes*. Bruselas. Acceso del 14 de mayo de 2016. <http://www.cbti-bkvt.org/fr/publications/code-of-conduct>.
- Domingo, Agustín. 2005. «Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional». *Revista de Fomento Social* 60: 39-55.
- Durkheim, Émile. 1893. *La división del trabajo social*. Tesis doctoral, Universidad de Burdeos. Acceso del 7 de junio de 2016. http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/D/Durkheim,%20Emile%20-%20Division%20del%20trabajo%20social.pdf.
- Gandía, Eleuterio. 2009. «Deontología profesional: los códigos deontológicos». *Unión Profesional*. Madrid. Acceso del 21 de mayo de 2016. http://www.unionprofesional.com/estudios/DeontologiaProfesional_Codigos.pdf.
- García Álvarez, Begoña. 2007. «Los profesionales del trabajo social y la ética profesional ante los nuevos retos y necesidades sociales». *Humanismo y Trabajo Social*, 6: 173-188. Acceso del 10 de mayo de 2016. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1486/garc%C3%ADAlvarez.pdf?sequence=1>.
- Glaser, Barney y Anselm Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Hegel, Georg F. 1937. *Filosofía del derecho*. Buenos Aires: Claridad. Acceso del 29 de mayo de 2016. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2016/04/doctrina43162.pdf>.
- ITIA (2009). Code of Practice and Professional Ethics. *The Irish Translators' and Interpreters' Association*. Acceso del 12 de mayo de 2016. <https://www.translatorsassociation.ie/wp-content/uploads/2017/01/Code-of-Practice-and-Professional-Ethics.x75335.pdf>.
- Kelsen, Hans. 2009. *Teoría pura del derecho*. Buenos Aires: Eudeba. Acceso del 20 de mayo de 2016. <http://cvperu.typepad.com/files/libro-teoria-pura-del-derecho-hans-kelsen.pdf>

- Kutschera, Franz Von (1982). *Fundamentos de ética*. Madrid: Cátedra.
- López Guzmán, José y Ángela Aparisi Miralles. «Aproximación al concepto de deontología (I)». *Persona y Derecho* 30: 163-185.
- Martin, Mike y Roland Schinzinger. (2010). *Introduction to Engineering Ethics: Basic Engineering Series and Tools*. Nueva York: McGraw-Hill. Acceso del 10 de mayo de 2016. <http://course.sdu.edu.cn/G2S/eWebEditor/uploadfile/20131018102149728.pdf>.
- Mayring, Philipp. 2000. «Qualitative Content Analysis». *Forum: Qualitative Social Research* 1 (2). Acceso del 20 de mayo de 2016. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1089/2386>.
- . 2014. *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt: Austria. Acceso del 10 de junio de 2016. [http://files.qualitative-content-analysis.webnode.at/200000075-82241831d6/Mayring\(2014\)QualitativeContentAnalysis.pdf](http://files.qualitative-content-analysis.webnode.at/200000075-82241831d6/Mayring(2014)QualitativeContentAnalysis.pdf).
- Monzó Nebot, Esther. 2009. «Legal and translational occupations in Spain: Regulation and specialization in jurisdictional struggles», *Translation and Interpreting Studies* 4: 135-154.
- . 2005. «Being ACTIVE in Legal Translation and Interpreting: Researching and Acting on the Spanish Field». *Meta: journal des traducteurs* 50 (4). Acceso del 22 de mayo de 2016. <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/019922ar.htm?lang=es>.
- Muñoyerro, Luis. 1950. *Código de Deontología farmacéutica*. Madrid: Fax.
- OMC (2011). *Código de Deontología Médica: guía de ética médica*. Madrid. Acceso del 10 de mayo de 2016. https://www.cgcom.es/sites/default/files/codigo_deontologia_medica.pdf.
- Robertson, Roland. 2000. Globalización: tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Acceso del 10 de mayo de 2016. <https://docplayer.es/54428372-Glocalizacion-tiempo-espacio-y-homogeneidad-heterogeneidad.html>.
- Rodríguez, Ángel. 2010. *Ética General*. Pamplona: Eunsa.
- Ruíz Puerta, Flor Marina. 2014. *Deontología Profesional* (Trabajo ganador en el concurso de investigación en Deontología Profesional) Colpsi – Acofapsi. Universidad Católica de Oriente, Colombia. Acceso del 20 de mayo de 2016.

<https://docplayer.es/6021209-Deontologia-profesional-flor-marina-ruiz-puerta-1.html>.

Ruíz, Antonio. 1987. «La ética del trabajo». *Deontología Biológica*. Universidad de Navarra. Recuperado el 27 de mayo de 2016 de <http://www.unav.es/cdb/dbcapo3b.html>.

Titscher, Stefan, Michael Meyer, Ruth Wodak y Eva Vetter. 2000. *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.

Tönnies, Ferdinand. 1947. *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada. Acceso del 24 de mayo de 2016. <http://es.slideshare.net/NelsonCervantes/comunidad-y-sociedad-ferdinand-tonnies>.

WASLI (s.f.). «Code of Ethics for Community Interpreters». *World Association of Sign Language Interpreters*. Acceso del 9 de mayo de 2016. http://wasli.org/wp-content/uploads/2013/10/80_coe-svt.pdf.



The politics of learning within Post-Yerevan EHEA:

Some epistemological remarks on the role of university lecturers

Robert Martínez-Carrasco
rcarrasc@uji.es

I. Abstract

The last 20 years have witnessed a gradual and constant shift in the way society and transnational education institutions, namely the European Higher Education Area (EHEA), conceptualise and address the education/learning activity. That shift in the dominant education paradigm, epistemologically rooted, affects among other stances the role of lecturers, displacing the teaching figure from the centre towards the periphery of the education process. The student-centred narratives in education have a direct impact on lecturers, their self-concept, and the expectations regarding their class contents and methodology. The following paper addresses that concern, advocating for a re-conceptualisation of the role of lecturers under the current student-centred epistemological approach.

Key words: education, learning, epistemology, post-positivism, student-centred education, EHEA, higher education

II. Situating the learning activity: EHEA

The European Higher Education Area has shaken the grounds of tertiary education and has re-modelled degree programmes, classroom methodologies, assessment procedures, and even the very role of students and educators in the overall education process. Some even argue that the word 'education' seems not to be in vogue any longer and other options, namely that of 'training', or 'learning' (Biesta, 2005, 2013a, 2013b; Pachecho Aguilar, 2016) have become the mainstream, *by-default* option among scholars, policy-makers, and educators. These apparently naïve synonyms of the traditional 'education' may cover a shift in the current educational paradigm following a particular post-positivist epistemological narrative protected and fostered by EHEA's approach to all things learning.

It has been almost 18 years since the Bologna Declaration (1999) was signed by 29 participating countries seeking to address the at-the-time segmented picture of the European higher education context. The aim of the project was to co-ordinate the different domestic policies towards «a more complete and far-reaching Europe», as well as to «build upon its intellectual, cultural, social, scientific, and technological dimensions» (Bologna Declaration, 1999: 1-2). A Europe of knowledge, Bologna's undersigning ministers claimed, «was to be an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship».

The whole process had been envisaged a year before on the occasion of the 800th anniversary of the University of Paris, and the relevant Education Ministers have been meeting every two years since 1999 in order to evaluate the progress made and put forward measures to build a



cohesive European network of third level education. Those meetings, whose outcome regarding the implementation of the Bologna objectives is included in the corresponding communiqués, have progressively elaborated on aspects such as the mobility of students, lecturers, and researchers, a common degree system, the social dimension of the educational phenomenon, lifelong learning, the ECTS European system of credits, quality assurance, the social dimension of higher education, the development of Europe as an attractive knowledge region, etc. (Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 25).

The latest communiqué by the EHEA Education Ministers has been that of Yerevan (2015), where the ministers have acknowledged for the first time that the implementation of the structural reforms since 1999 and the use of the Bologna tools may be uneven and sometimes even inadequately addressed in terms of bureaucracy. Under the uncertain, current economic turmoil, EHEA is believed to face new challenges (youth unemployment, conflicts, extremism, new migration patterns, etc.) leading the ministers to re-arrange the Bologna objectives and re-define the original vision and objectives of the Bologna Process, which, by 2020, should be as follows:

1. **Enhancing the quality and relevance of learning and teaching**, supporting pedagogical innovation in *student-centred learning environments* that exploit the benefits of digital technologies for learning and teaching, providing incentives for activities related to creativity, innovation, and entrepreneurship and supporting transparent descriptions of learning outcomes and workload, flexible learning paths, appropriate teaching and assessment methods and a collaborative process of curriculum design and quality assurance where students are fully represented.

2. **Fostering the employability of graduates** in the rapidly-changing labour markets by paying special attention to (self-)employment and new job profiles, making sure the students acquire *the relevant competences* in terms of *employability* through dialogue with employers, balancing theoretical and practical input in modules, fostering entrepreneurship and innovation, etc.

3. **Making systems more inclusive** by supporting relevant learning activities in appropriate contexts for different types of learners, including *lifelong learning*, improving gender balance and opportunities for access and mobility for students from disadvantaged backgrounds, especially from conflict areas (while working to make it possible for them to return home once conditions allow).

4. **Implementing agreed structural reforms** in regards to common degree structure and credit system, common quality assurance standards and guidelines, cooperation for mobility and joint programmes, etc., developing more effective policies for the recognition of credits gained abroad, of qualifications for academic and professional purposes, and prior learning.

The wording of the brand new objectives within EHEA, as one may appreciate, implies a minor turn in the way the original Bologna objectives were phrased, highlighting new concepts such as lifelong learning or employability, all marginally mentioned in the previous communiqués. Rather than structural reforms, which is what the original Bologna declaration aimed for, the 2015 objectives and reforms seem to be socio-professionally and pedagogically oriented, focusing on aspects such as the learning process, entrepreneurship, (self-)employment, employability, competences, dialogue with the relevant employers, etc., constituting what could be seen as a transnational shift regarding the dominant traditional educational paradigm.

From the abovementioned objectives one could infer, in line with EHEA's Working Group on Employability, that the role of lecturers in the education process is «to equip students with the knowledge, skills and competences that they need in the workplace and that employers require» (Working Group on Employability 2009: 5). The way to articulate that, the document continues, would be through «pedagogical innovation in student-centred learning environments».

The claims above lay on the table two central issues in the epistemological debate regarding the 2015 reforms in the European third level education network: the consolidation of the competence construct and, more especially, the shift in the role of the lecturer from the centre of the education process towards the periphery, as we will elaborate below.

III. The central role of competences in current educational discourses

EHEA stands as one of the major platforms fostering the use and application of the competence construct in higher education. The concept itself, that of competences, is neither new nor innovative, and one could trace back works on competence within the academia as far as forty years ago, especially in the field of Human Resources regarding organisational development and personnel management.

The concept itself is rather complex, and over the time it has rendered a myriad of over-lapping, similar and *not-so-similar* definitions put forward from the most varied areas of human knowledge. This 'babelisation' of competences that Edwards-Schachter refers to (2015: 29) makes it a rather complicated task to implement the use of competences in educational settings. Still, the current emerging models of economic and social growth explored by scholars like De Ketele (2008), Biesta (2013), or Dominguez-Milanés (2015:1) stress the need of competences insofar they satisfy a particular market-oriented, results-oriented understanding of professions and communities of practice.

The links between competences and employability, one of the key focuses of post-Yerevan EHEA, may be found on vocational training. As Halász and Michel argue (2011: 289) the use of competences in

educational settings has traditionally and almost exclusively been used in vocational education, since it was thought that that particular form of education had closer links to the labour market and was therefore more professionally-oriented. Given the close relation to employability vocational education had it was easier, then, to formulate its respective learning outcomes in terms of competences, skills, and abilities.

Competences can therefore be seen as the necessary vehicle to bring the labour market closer to university education, an initiative that since the 1990s has replaced the knowledge attainment criteria traditionally used in universities. The subsequent marketisation of higher education entails particular consequences in terms of teaching and learning content and methodology, and also on the very role and position of lecturers.

IV. The 1990s epistemological turn

The central role of competences in educational discourses has been partially fostered by a deeper epistemological shift taking place simultaneously since the late 1980s. Indeed, the 1990s, 2000s, and the current post-positivist scenarios have been characterised by a strong constructivist impulse, in all forms of the constructivist spectrum. The change of perspective from earlier forms of positivism is outstanding, since constructivists believe knowledge to be a temporary, developmental, socially and culturally mediated construct (Brooks & Brooks, 1993) as opposed to a self-existing entity able to be apprehended. Quite on the contrary, under post-positivist premises, the validity of knowledge is only accepted as long as we find no contradicting evidence failing to represent a given stance of reality.

From that statement follows that the learning activity, that is, knowledge acquisition, has little to do with acquisition. The constructivist knowledge is a matter of transformation of the self and the contextualisation and re-contextualisation of one's own existing ideas and mental representations. Knowledge cannot be received passively, or even be transmitted. Knowledge is constructed, hence the term, by the cognising agent, who has an uttermost active role in the process (von Glasersfeld, 2005).

Pedagogically speaking, the role of the lecturer evolves under this standpoint from a scenario where lecturers are considered an authority, an expert on a particular field whose job is to compartmentalise the relevant knowledge according to the cognitive ability of their students, to a scenario where they can foster cognitive development but do not have the major weigh in the education process.

The main tenets of the major post-positivist epistemology mentioned above, constructivism, following Von Glaserfeld (1984, 1996), do indeed seem to back the statement above and speak of the situated, context-bound, subjective nature of knowledge:

1. Knowledge is not passively accumulated, but rather, is the result of active cognising by the individual.
2. Cognition is an adaptive process that functions to make an individual's behaviour more viable given a particular environment.
3. Cognition organizes and makes sense of one's experience, and is not a process to render an accurate representation of reality.
 1. To those basic pillars of post-positive epistemologies, Doolittle and Hicks (2003) add a fourth tenet:
4. Knowing has roots in both biological/neurological construction, and social, cultural, and language based interactions.

Whether the *locus cognitio*, that is, the specific place where the learning activity occurs, lies within the individual or among the members of a social group is one of the main causes of dispute between radical, trivial, and social constructivists, the main trends within this epistemological approach. Modern classroom settings, though, seem to opt for the latter standpoint and value the application of the social approach to all things constructivist. An indispensable contribution to that concern is that of Vygotsky (1978), who uses the construct of the zone of proximal development in order to address the way cognitive structures are developed within the individual. In his view, individuals are able to develop their cognitive structures through interaction with other individuals (peers, experts) who socialise them into a particular socio-cultural context. That socially shared, context-bound experience is later on construed internally, triggering the relevant cognitive development.

The ZPD allows the educator to identify the actual development level of their students, that is, the activities they can perform either individually or by using the help of their peers, and the level of potential development, which is where, through scaffolding, the educator can provide their students with the relevant food for thought in order for them to develop particular cognitive strategies, skills, etc.

Working on Doolittle and Hicks' characterisation of the construction of knowledge (2003), one could infer a set of pedagogical beliefs and standpoints to be applied in the classroom:

1. The construction of knowledge is a *situated, context-bound activity*, and therefore so is education.
2. The construction of knowledge is fostered by authentic and real-world environments, so the use of *authentic materials and projects* in the classroom should be of much use for lecturers.
3. The construction of knowledge involves social interaction with peers, experts, and the environment surrounding the cognising agent, so the use of *collaborative work* in the classroom should be fostered
4. The construction of knowledge involves the active participation of the cognising agent, their prior knowledge, beliefs, and experience, hence



the need for *student-centred education* where the educator adopts a rather passive role as a facilitator, rather than the supplier of knowledge.

5. The construction of knowledge is fostered by the cognising agents becoming self-regulated, self-mediated, and self-aware, and so education needs to foster *critical thinking skills* among the students by engaging them in multiple perspectives and representations in terms of content, skills, and social aspects, etc.

Still, as Davis and Sumara point out (2004: 125-27) integrating the social nature of the social constructivist epistemology may prove to be tricky when the model put forward places the *locus cognitio* within the individual. On-going learning, they argue, (*ibid*: 127), «seems to be about construal and re-construal of interpretive systems in ways that enable a person to make sense of broader and broader realms of experience», something far from the construction metaphor. The authors blame Piaget's translation into English of the verb «construire» in French, which may be rendered in the sense of 'to construct' but also in the sense of 'to construe' in its biological sense, speaking of complex, fluid structures. The introduction of complexity thinking in the post-positive arena has led many scholars to speak of 'emergentism' (Kiraly, 2006:68), 'complex constructivism' (Doolittle, 2014) or 'neo-Vygotskian constructivism' as the current epistemological trends guiding the education process. Be what it may, the pedagogical focus of the new epistemological forms introduced lies, as in the other post-positivist epistemologies mentioned above, in the student as an active cognising agent in the education process.

V. The problem of traditional teaching

.....

As we have seen, post-positivist epistemologies have shifted the attention towards the student and their central role in their education process with direct views to their subsequent employability. The main role of lecturers as we have depicted it in this article, under the new paradigm, is to empower students, to scaffold their education process so they, as active cognising agents, can make sense of the world.

The student-centred paradigm has brought along what some scholars have referred to as the 'learnification' of the educational discourses (Biesta, 2013b), where the role of the lecturer has been displaced from their traditional position at the very centre of the education process to the periphery of their student's learning process. A quick look at the relevant literature confirms the increasingly minor, peripheral task lecturers are believed to have in the overall education experience. Some scholars (Kiraly, 2016, for instance) speak of the role of lecturers merely as a part of the 'material and human resources' students should be provided with in order for them to build a solid competence in their respective fields of study.

In any case, the object of this article is not to discredit or criticise post-positivist, namely constructivist, approaches to education. We

believe wholeheartedly that most of the pedagogical assumptions they imply, especially the ones included above (collaborative work, authenticity of materials, etc.), fit the moment we are living and offer interesting tools and methods to be implemented in the classroom. Instead, this paper stresses the on-going 'learnification' of education insofar it assumes, in a rather prescriptive way, that teaching has evolved into a facilitation act rather than a process whereby any attempt to bring the authoritative teaching figure back to the classroom is deemed as a step backwards in contemporary pedagogy.

Indeed, the current models seem to reject the teaching figure in some degree and think of education in dichotomous terms: pedagogy is understood as either positivist, teacher-centred or post-positivist, student-centred. There seems to be nothing in between, even when outdated, objectivist stances on education may still be of some use in contemporary educational settings and the reality of education may be exemplified by a range of epistemological stances (Vrasidas, 2000: 359).

Biesta (2013a: 5) blames a number of factors when reflecting on the role of lecturers. The abovementioned epistemological turn is one of them: at the end of the day, it is not an easy task for teachers and educators to have a relevant role in the education process of their students when knowledge acquisition does not depend on their performance regarding the transmission of knowledge but on the active construal of meaning within one's cognition. Other factors mentioned by the scholar are the post-modern fierce critiques of the authoritarian forms of teaching, the democratisation of learning, that is, the fact that increasing numbers of people enrol lifelong and life-wide learning activities, and a number of neo-liberal policies and politics on education conceiving teaching, as opposed to learning, in a rather narrow, authoritarian fashion.

The role of authority and authoritarian teaching seems indeed to be closely linked to the teacher-centred education debate (Biesta, 2016: 375-376) and probably it is in that particular aspect of the debate where some nuances may be introduced in order to re-contextualise and re-conceptualise the role of lecturers and suggest a half-way point. Despite the binary construction on the role of lecturers that seems to exist these days, scholars like Cronjé (2006: 393) explore the possibility of integrating and refining the education act in terms of curriculum design, classroom methodology, and the role of the educator:

«If learning events could combine both perspectives (...) it would follow that the two polar extremes are not opposites, but can be reconceptualised so that high levels of both characteristics can be harmoniously accommodated in one model.»

VI. Bringing the lecturer back to the picture

Biesta (2016: 372) asserts that much of the criticism towards traditional forms of teaching stems from the internalisation of teaching as a form of 'control', since it renders a picture where students can only be depicted as objects of their own education process. That picture stands in full opposition with the dominant post-positivist epistemologies underpinning education, hence the consensus that the only valid manifestation of teaching is that of facilitation, very much aligned with student-centred education.

The predominant, almost exclusive, 'progressive' scaffolding role of lecturers in the overall process poses a problem at many levels, namely related to the very self-concept of the lecturer (What am I?, What am I expected to do? What do I believe my task is?, How do I feel about it?), since educators may or may not accept said displacement and their new attributions and tasks in their classroom regardless of their epistemological views on the role of students in their knowledge acquisition process. Indeed many a lecturer could feel the need, either external or internal, to implement post-positivist elements in their teaching praxis but at the same time reject the idea of their secondary, incidental role in the education of their students.

The question of students becoming subjects of their own education process while educators still remaining in the picture is addressed by Meireu (2007: 84) and stressed by Biesta (*ibid*), and lies on the positivist 'authority' mentioned above becoming *authorised*. Indeed, rather than contemplating the situation as a teacher-subject/student-object situation, the situation could be regarded as a student-subject authorising the role of the lecturer in their education process, letting the educator address them, not in an authoritarian way but rather in an authoritative, authorised way. The student becomes, then, a subject and not an object, insofar they acknowledge their self and are consequently addressed by their lecturer. In those stances, traditional teaching cannot be regarded as purely 'transmissionist' since once exposed to the talk of their lecturers a whole world may happen in the cognition of students: there is not just a passive cognitive retrieval of information but rather countless of options and active triggering of cognitive structures which may unleash the full potential of students, situated at the very centre of their education process. In that sense, the way traditional transmissionist classrooms have been described offers a rather simplistic depiction of the teaching and learning activity since it describes the outside, the appearance of a particular educational setting, but fails to portray the rich, complex cognitive activity of the cognising agents, since the cognitions of those supposed passive retrievers may be undergoing a plethora of mental activities, neurological connexions, and further cognitive development in emerging cognitive structures. Quoting Biesta (2016: 375), «we really should not underestimate our capacity to receive», and neither the active

role of the educator as both a scaffolding agent and a source of experience and knowledge that may be a valuable, unique resource for the student.

VII. References

- Biesta, Gert. 2005. «Against learning.» *Nordisk Pedagogik* 25 (1): 54-66.
- Biesta, Gert. 2013. «Interrupting the Politics of Learning.» *Power and Education* 5 (1): 4-15. doi: 10.2304/power.2013.5.1.4.
- Biesta, Gert. 2013. «Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'.» *Studies in Philosophy and Education* 32 (5): 449-461.
- Biesta, Gert. 2015. «The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view.» *Educational Philosophy and Theory* 48 (4): 1-19. doi: 10.1080/00131857.2015.1041442.
- Brooks, Jacqueline, and Martin Brooks. 1993. *The Case for the Constructivist Classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Cronjé, Johannes C. 2006. «Paradigms Regained: Toward Integrating Objectivism in Instructional Design and the Learning Sciences.» *Educational Technology Research and Development* 54 (4): 387-416.
- Davis, Brent. 2004. *Inventions of Teaching: A Genealogy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Domínguez Milanés, Marta E. 2015. *Identificación y evaluación de competencias: Un modelo comprensivo de evaluación de las competencias del psicólogo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Doolittle, Peter, and David Hicks. 2003. «Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies.» *Theory and Research in Social Education* 31 (1): 72-104.
- Edwards-Schachter, Mónica, Ana García-Granero, Mabel Sánchez-Borrioluengo, Henry Quesada-Pineda, and Nabil Amara. 2015. «Disentangling competences: Interrelationships on creativity, innovation and entrepreneurship.» *Thinking Skills and Creativity* 16: 27-39. doi: 10.1016/j.tsc.2014.11.006.
- European Commission, EACEA, and Eurydice. 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: European Union.
- von Glasersfeld, Ernst. 1984. «An introduction to radical constructivism.» In *The invented reality*, edited by Paul Watzlawick, 17-40. New York: Norton.





- von Glasersfeld, Ernst. 1996. «Aspects of radical constructivism and its educational recommendations.» In *Theories of mathematical learning*, edited by Leslie Steffe and Pearla Nesher, 307-314. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- von Glasersfeld, Ernst. 2005. «Introduction: Aspects of constructivism.» In *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, edited by Catherine T. Fosnot. New York: Columbia University Press.
- Halász, Gábor, and Alain Michel. 2011. «Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation.» *European Journal of Education* 46 (3): 289-306.
- De Ketele, Jean-Marie. 2008. «Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza.» *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado* 12 (3): 1-12.
- Kiraly, Don. 2006. «Beyond Social Constructivism: Complexity Theory and Translator Education.» *Translation and Interpreting Studies* 1 (1): 68-86.
- Vygotsky, Lev Semionovich. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA), London: Harvard University Press.
- Kiraly, Donald C., ed. 2015. *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Mainz: V&R Unipress.
- Meirieu, Philippe. 2007. *Pédagogie: Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Pachecho Aguilar, Raquel. 2016. «The Question of Authenticity in Translator Education from the Perspective of Educational Philosophy.» In *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*, edited by Donald Kiraly, 13-32. Mainz: V&R Unipress.
- Vrasidas, Charalambos. 2000. «Constructivism versus objectivism: implications for interaction, course design, and evaluation in distance education.» *International Journal of Educational Telecommunications* 6 (4): 339-362.



Anàlisi del Discurs i Estudis Literaris

Análisis del Discurso y Estudios Literarios
Discourse Analysis and Literary Studies



Anàlisi crítica dels *topoi* en el discurs polític: la representació de l'estructura de l'Estat a les Corts Valencianes

Diamar Ferrer García
diamarferrer@hotmail.es

I. Resum

En aquest estudi analitzem les manifestacions ideològiques en els discursos d'investidura referents a l'estructura política Estatal. Concretament, analitzem com es difon la ideologia per mitjà de tries lingüístiques emprades de manera manipulativa pels representants de cada grup parlamentari. L'estudi mostra a la societat l'instrumentari lingüístic emprat per manipular els discursos. L'objectiu d'aquest és demostrar que, a partir de les tries lingüístiques, la ideologia de cada grup parlamentari coneix una representació determinada de l'espai social i les possibilitats de projecció futura al llarg dels discursos d'investidura.

Per aconseguir justificar el nostre objectiu, hem definit preguntes de recerca que plantegen el següent: quins *topoi* incorporen l'imaginari col·lectiu que manifesta la idea de submissió a estructures estatals en els discursos parlamentaris? Hi ha discursos que entenen la Comunitat Valenciana com un espai polític propi? Quins *topoi* transmeten aquesta idea? Aquestes preguntes fomenten la nostra hipòtesi, la qual exposa que, quan l'orador és d'un partit d'ideologia conservadora, els *topoi* referits a la Comunitat Valenciana, presents en els discursos d'investidura de les Corts Valencianes, mostren submissió a l'estructura estatal, mentre que, quan l'orador pertany a un partit progressista, aquesta submissió no és present.

Per demostrar aquesta hipòtesi hem delimitat el nostre corpus als discursos d'investidura compresos entre la Legislatura I (1983) i la Legislatura IX (2015). Per a l'anàlisi d'aquest textos hem seguit els fonaments teòrics de l'anàlisi crítica del discurs i ens hem basat en l'anàlisi de *topoi*. A partir de la delimitació de dos *topoi* referits a la hipòtesi plantejada, hem buscat quines eren les tries lingüístiques que feien referència a cada *topos* i hem establert un model d'anàlisi agrupant aquests elements lingüístics en etiquetes. A partir d'aquest model hem codificat els textos per obtenir-ne dades rigoroses.

Paraules clau: *topoi*, anàlisi crítica del discurs, discursos d'investidura, Corts Valencianes, ideologia.

II. Introducció

En aquest estudi tractem *topoi* en els discursos parlamentaris de les Corts Valencianes. Per *topoi* entenem tots els elements lingüístics que justifiquen, de manera implícita, la línia argumental dels discursos. La investigació se centra en l'estudi de les manifestacions ideològiques i de poder presents en els discursos d'investidura. Més concretament, analitzem com difon el llenguatge una ideologia a

través de les tries, conscients o no, dels oradors, els quals utilitzen l'instrumentari lingüístic de forma manipulativa. L'estudi permet visibilitzar davant la societat quins són els elements lingüístics més emprats en la manipulació dels discursos.

Per estudiar les manifestacions ideològiques i de poder presents en els discursos, delimitem el corpus d'aquest estudi als discursos d'investidura del president de la Generalitat compresos entre la primera legislatura (1983) i la legislatura actual (2015) i apliquem l'anàlisi crítica del discurs com a fonament teòric de l'estudi. Hi fem mètodes quantitius, ja que aquests persegueixen la descripció d'allò que ocorre en la realitat social i se centren en la construcció d'un coneixement objectiu. A més, apliquem un paradigma crític, perquè estan dissenyats per a oferir respostes als problemes i millorar o canviar les pràctiques socials.

Així mateix, utilitzem l'anàlisi de *topoi* com a metodologia, ja que a partir de la relació i comparació de distints *topoi* trobats en els discursos podem aprofundir en la recerca d'elements lingüístics referents a l'estructura política estatal i els polisistemes. També es delimita una sèrie d'elements lingüístics, agrupats en termes que funcionen com a etiquetes (codis) per identificar-los en l'anàlisi, els quals fan referència a cada *topos*. Així, s'estableix un model d'anàlisi aplicable a tots els discursos.



III. Fonaments teòrics

3.1. Concepte de *discurs*

Per introduir l'anàlisi crítica del discurs, el fonament teòric principal d'aquest estudi, definirem prèviament els conceptes bàsics de *discurs* i *ideologia*. El terme *discurs* designa l'ús de la llengua en les activitats comunicatives i constitueix l'objecte d'estudi de l'anàlisi de textos (tant orals com escrits), el qual s'efectua en diversos nivells, des dels esdeveniments comunicatius que es donen en els distints àmbits socials fins als enunciats successius que produeixen aquests esdeveniments (Calsamiglia i Tusón, 1999: 15-17).

En l'anàlisi de discursos es tenen en compte tant les formes lingüístiques que adopta una actuació comunicativa com els factors del context en què es realitzen, perquè aquestes formes lingüístiques són les que permeten donar raó al sentit que transmet el discurs en cada ocasió d'ús, a la funció que compleixen i a les normes i convencions socials i culturals que regulen (Escandell, 1996: 17-20). A més, els components paralingüístics i extralingüístics exerceixen també un paper important en el discurs. La dimensió social del discurs és així mateix fonamental: les situacions comunicatives, les institucions i les estructures socials donen forma al discurs, però al

mateix temps són conformades per la pràctica discursiva (Escandell, 1996: 22-24).

En l'anàlisi dels discursos, la conversació és el punt central de l'estudi. Així, s'ha identificat anàlisi del discurs amb anàlisi de la conversa, i s'ha reservat el terme de *discurs* per a produccions orals i el de *text* per a les produccions escrites. Això no obstant, l'objecte d'estudi de l'anàlisi del discurs ha convergit amb el de la lingüística del text, el qual es fa sobre produccions escrites. Així doncs, *discurs* fa referència tant a les produccions escrites com a les orals en aquest tipus d'anàlisi (Fairclough, 2003: 174).

3.2. Concepte d'*ideologia*

L'anàlisi crítica del discurs no es pot dissociar del concepte d'*ideologia*, que es materialitza lingüísticament en el discurs.

Les ideologies consisteixen en representacions socials que defineixen la identitat col·lectiva d'un grup, és a dir, les creences compartides sobre les condicions fonamentals i les maneres d'existència. Els diferents tipus d'ideologies es defineixen segons els grups que les creen i adopten, com poden ser els moviments socials o partits polítics (van Dijk, 2005: 10).

Cal destacar que les ideologies no són meres creences socialment compartides, com el coneixement sociocultural o les actituds socials, sinó que el terme se circumscriu a creences axiomàtiques que controlen i organitzen altres creences socialment compartides (van Dijk, 2005: 10).

A més, com a fonament sociocognitiu de grups socials, les ideologies s'adquireixen gradualment i canvien segons els períodes històrics, depenent del grup en què s'emmarquen. Aquestes poden ser desenvolupades pels membres d'un grup, però de la mateixa manera poden desintegrar-se gradualment (van Dijk, 2005: 10). També, els partits polítics tracten d'adaptar-se a les circumstàncies cognitives i contextuals que emmarquen una ideologia per poder complir la seua comesa: aconseguir votants.

En aquest estudi hem tingut en compte elements que afecten la ideologia, com és el context (temps i espai), el contingut dels discursos (significat), les creences comunes de la societat que interpreta els discursos (fent èmfasi en les pressuposicions que en podien sortir), els processos estratègics utilitzats en els discursos i la intencionalitat de l'orador (van Dijk, 2005: 16, 18, 20, 21, 25) per trobar quina seria la interpretació que en podria fer el receptor.

3.3. Anàlisi crítica del discurs

3.3.1. Definició

El marc teòric a partir del qual hem realitzat l'estudi és l'anàlisi crítica del discurs (ACD), definida com un tipus d'investigació analítica del discurs en què s'estudia com es promulguen i reproduïxen les formes de dominació, creació i reproducció de desigualtats i usos abusius de poder a través de textos (orals o escrits) emmarcats en un context polític i social concret (van Dijk, 1999: 23).



3.3.2. Característiques

Encara que l'ACD està basada principalment en teories lingüístiques anteriors, com per exemple la teoria crítica de l'Escola de Frankfurt (van Dijk, 1999: 23) o la teoria sociolingüística i gramàtica de Chomsky (Wodak, 2007: s.p.), el que diferencia aquesta anàlisi de les anteriors és la inclusió del context com a part fonamental dintre de l'anàlisi del contingut lingüístic (Fairclough, 1989: 111, 116). Així, l'anàlisi crítica del discurs tracta sobretot la dimensió discursiva de l'abús de poder (van Dijk, 1994: 7) i se centra especialment en l'anàlisi del contingut, deixant enrere les pràctiques analítiques anteriors en què el centre de l'estudi era l'enfocament lingüístic (vid. infra, 3.3.3.3.)

L'ACD no sols se centra en què és el que es manifesta en els textos, sinó en el que es palesa en els processos i les estructures socials que els produeixen (Wodak, 2002: 12). Dintre d'aquests processos i estructures, les persones (o grups de persones), enteses com a subjectes marcats sociohistòricament (costums, valors, temps i espai), creen significats en la interacció amb el text (Wodak, 2002: 12). L'ACD també considera que s'han de tenir en compte les pràctiques discursives (canvis), la intertextualitat i la interdiscursivitat com a factors que afecten la interpretació d'un text (Wodak, 2002: 12).

3.3.2.1. Principis bàsics

Wodak (2002: 14-15) proposa 10 principis bàsics de l'ACD:

1. Es tracta d'un enfocament interdisciplinari, és a dir, no sols té en compte una única disciplina.
2. Utilitza un enfocament orientat al problema (la manipulació, en aquest cas), on l'interés rau en els problemes socials i no en els elements lingüístics, la qual cosa determina la natura de les conclusions possibles.

3. No hi ha cap teoria o metodologia concreta aplicable a tots els estudis, sinó que aquestes es tria i s'adapta depenent del problema que es tracte.
4. L'estudi sempre té un tema de treball (relacionat amb estructures de poder, domini i submissió) i una població definides.
5. Es tracta d'un estudi abductiu, és a dir, es troba en constant moviment i permet la redefinició del disseny de recerca.
6. Abasta gèneres i espais múltiples.
7. Té en compte el context històric, a partir del qual analitza els canvis socials.
8. Les categories i ferramentes es defineixen tenint en compte els punts anteriors junt amb el problema d'investigació. Per tant, construeix l'instrumentari *ad hoc*.
9. Les grans teories poden servir com a fonaments (bases), per a així emmarcar els distints enfocaments d'un estudi.
10. Se centra en la pràctica i l'aplicació posterior, per poder compartir els resultats dels estudis en un intent de canviar les pràctiques discursives i socials (evitar manipulació).



3.3.2.2. Metodologia i teoria

Seguint Wodak, aquest tipus d'anàlisi no compta amb cap metodologia ni teoria definides i comunes per a totes les investigacions, sinó que combina distints mètodes lingüístics i perspectives socials crítiques. Així doncs, cada estudi té una posició teòrica pròpia a partir de la combinació de metodologies i mètodes específics (l'anàlisi de *topoi* en el cas d'aquest estudi) (Wodak, 2007: s.p.).

3.3.3. Ideologia i interpretació

L'ACD és una forma d'estudi útil per a comprendre els mecanismes de poder en la societat. Amb l'anàlisi de formes lingüístiques és possible descobrir les estructures i estratègies de la legitimació del poder, així com els processos i les estructures que utilitza aquest (van Dijk, 1994: 10).

Allò que diferencia l'ACD d'altres tipus d'anàlisi de discursos és que en aquesta també es té en compte la interpretació que es fa dels discursos, és a dir, què és el que arriba al receptor. L'ACD estudia la interpretació del contingut del discurs a partir dels aspectes cognitius, dels socials i de les tries lingüístiques. Aquests aspectes, com veurem a continuació, estan relacionats entre si i afecten en major o menor mesura la comprensió del discurs (Fairclough, 1989: 142, 146, 150; Wodak, 2006: 182).

Atès que la interpretació d'un discurs depèn dels valors i la identificació dels participants amb un grup social i cultural,

enfocarem l'explicació dels tres aspectes a partir de la ideologia, ja que és l'eix que permet unificar i modificar les relacions que s'estableixen entre aquests tres.

3.3.3.1. Aspectes cognitius

L'orador emprà la ideologia per a modificar el context situacional, és a dir, totes les circumstàncies en què ens basem per a entendre el contingut d'un discurs. L'orador també apel·la al coneixement comú, ja que tant l'orador com els receptors tenen una sèrie de pressuposicions (assumpcions prèvies enteses com a veritats) que canvien la manera d'interpretar el discurs (Fairclough, 1989: 146-149). Aquestes pressuposicions també estan determinades per les experiències prèvies de cada persona i el temps i l'espai en què es desenvolupen els discursos (van Dijk, 1984: 55, 84, 149) i poden donar com a resultat el rebuig (fals) o l'acceptació (vertader) del contingut del discurs. A més, es veuen afectades pel tema, l'organització i el marc del discurs (Fairclough, 1989: 146-149).

3.3.3.2. Aspectes socials

En segon lloc, la ideologia també modifica l'ordre social, determinat pels mateixos participants (orador i receptors) (van Dijk, 1984: 13-23; Fairclough, 1989: 150-154; Wodak, 2006: 181-182). Aquest també està determinat per aspectes com la història, la qual afecta el discurs segons el temps i l'espai en què es realitza, i pels aspectes que afecten els participants que hem comentat en el punt anterior (Fairclough, 1989: 150-154). Aquesta modificació dels aspectes socials és omniscient, ja que l'orador utilitza la ideologia per a alterar aspectes lingüístics o per a apel·lar al context, però mai no afecta directament aspectes socials.

3.3.3.3. Tries lingüístiques

Per últim, l'orador tria elements lingüístics segons la ideologia que vol transmetre. L'orador també té en compte els aspectes cognitius i socials comentats a l'hora de fer aquesta tria d'elements lingüístics (Fairclough, 1989: 119-137, 143-144, 155-160). Els oradors (en el cas d'aquest estudi, polítics) modifiquen la interpretació que fan els receptors dels discursos mitjançant elements lingüístics com el vocabulari, la gramàtica o la sintaxi (Fairclough, 1989).

Quant a recursos gramaticals s'utilitzen metàfores, reiteracions o sinonímies (Fairclough, 1989: 119-137; Fairclough, 2003: 502-505; Wodak, 2006: 180-184). També, sovint, es modifica l'ordre del discurs o la tria dels gèneres i estils; modificacions que afecten la dimensió semiòtica del discurs (com estudia l'enfocament cognitiu)

(Fairclough, 1989: 119-137; Fairclough, 2003: 502-505, van Dijk, 1994: 5859). D'aquesta manera, trobem que una mateixa paraula pot implicar diferents significats depenent del discurs en què es trobe, qui l'oralitze, a qui està destinada, amb quina finalitat s'ha utilitzat i de quina manera s'ha fet (Wodak, 2002: 15-22).

3.3.4. Manipulació

Així doncs, veiem que la ideologia s'utilitza tant en la producció dels discursos com en la interpretació d'aquests, per tal d'imposar una dominació (poder), en aquest cas per part d'un partit polític. La ideologia és capaç de modificar la comprensió d'un discurs a partir de la manipulació d'aspectes socials, cognitius i tries lingüístiques, perquè es troba al centre de l'esquema que els relaciona. Per aquest motiu, la política, conscient del poder que exerceix la llengua, utilitza aquesta com a eina de manipulació en els discursos parlamentaris, ja que la finalitat dels polítics és aconseguir audiència (Fuentes, 2009: 173-174), és a dir, votants, per a acumular poder i exercir dominació sobre una societat (Fairclough, 2003: 502-505).

És en aquest punt on l'ACD entra en acció per mostrar a la resta de participants, que no són conscients d'aquesta manipulació, les pràctiques utilitzades per a modificar la seua ideologia i aconseguir, d'aquesta manera, un domini sobre altres membres de la societat.

IV. Objecte d'estudi i objectius

L'objecte a partir del qual s'ha elaborat aquesta investigació és la ideologia en els discursos de les Corts Valencianes que hi ha en la representació de la posició política de la Comunitat respecte de l'Estat. Concretament, la ideologia en els discursos d'investidura des de la primera legislatura (1983) fins a l'actual, la novena (2015), un total de tretze sessions d'investidura, ja que en la cinquena i vuitena legislatura hi va haver un canvi de govern a mitjan període legislatiu i en la segona i tercera necessitaren dues sessions per investidura. En l'estudi analitzem els discursos dels candidats a president. A més, en les legislatures en què els resultats de les votacions donaven una majoria absoluta a un partit, també hem estudiat les intervencions d'un dels representants de cada partit, per poder tenir suficient material per comparar.

Hem establert un objectiu general: demostrar que, a partir de la tria lingüística, la ideologia és present al llarg de tot el discurs parlamentari i crea modificacions en la societat.

I tres objectius específics: (1) analitzar els elements lingüístics que determinen la ideologia dels discursos parlamentaris; (2) crear un esquema d'elements lingüístics referents a *topoi* que es pugui



aplicar a tots els discursos parlamentaris establerts com a corpus, i (3) demostrar, a partir dels resultats de l'anàlisi, que la ideologia marcada en cada discurs parlamentari determina les estructures de poder.

4.1. Preguntes de recerca

Per poder formular la hipòtesi de l'estudi, hem plantejat les preguntes de recerca següents:

1. Com es manifesta la idea de submissió a estructures estatals en els discursos parlamentaris? Hi ha *topoi* que incorporen l'imaginari col·lectiu d'idea de submissió? En quins aspectes?
2. Hi ha discursos que entenguen la Comunitat Valenciana com un espai polític propi? Quins *topoi* transmeten aquesta idea?

4.2. Hipòtesi

En aquest estudi hem formulat d'una hipòtesi *ex ante* doble resultat de les preguntes d'investigació especificades. Aquesta planteja que: (a) quan el partit (o partits) dominant en sistemes com les Corts Valencianes és d'ideologia conservadora, els *topoi* referits a la Comunitat Valenciana mostren submissió a estructures institucionals com l'Estat. Per contra, (b) quan el partit (o partits) dominant en sistemes com les Corts Valencianes defèn una ideologia progressista, els *topoi* referits a la Comunitat Valenciana mostren menys submissió a estructures institucionals com l'Estat.

V. Material i mètode d'anàlisi

5.1. Anàlisi de *topoi*

La metodologia utilitzada en aquest estudi es basa en l'anàlisi de *topoi*, el qual planteja que el significat dels discursos no és una realitat objectiva, sinó una convenció que depèn de les circumstàncies que l'envolten, així com també de l'orador i del receptor. Així, la interpretació d'un discurs és el resultat de la interacció del receptor i la seua ment amb els continguts d'aquest. Un discurs no fa referència directa a entitats objectives, sinó que és el punt de partida per a la creació d'espais mentals (interpretacions), els quals estan subjectes a canvis constants (Carbonell i Cortés, 2012: 23).

Per aquest motiu, la metodologia utilitzada en l'anàlisi d'aquest estudi és l'anàlisi de *topoi*, a partir de la qual veurem quina repercussió tenen els discursos polítics en les persones.

5.1.1. Definició

L'anàlisi de *topoi* va ser impulsat per Maas, el qual basa el seu treball en Foucault (Burroughs, 2015: 485). Maas reconeix el poder dels discursos i la complexitat involucrada en la producció i disseminació d'aquests (Wodak i Meyer, 2001: 4). Aquest tipus d'anàlisi pretén identificar esquemes d'argumentació discursiva i esquemes de pensament que es troben en un discurs, ja que inclouen referències de «sentit comú», les quals determinen i construeixen la coherència dels arguments d'un discurs (Carbonell, 2012: 36) i pertanyen al coneixement col·lectiu que comparteix un grup de persones dintre d'una mateixa societat i cultura. Apel·lant al coneixement comú de les persones, els *topoi* afavoreixen la difusió de la ideologia que vol transmetre l'orador, considerada la dominant en el grup (Burroughs, 2015).

En l'anàlisi crítica del discurs (ACD) s'han desenvolupat els *topoi* de caràcter justificatiu dels arguments (van Dijk, 2001); els *topoi* es descriuen com connectors d'arguments que fan referència al coneixement previ del receptor. Segons Wodak i Meyer (2001), l'anàlisi de *topoi* és una manera de descobrir les premisses ocultes d'un argument (Wodak, i Meyer, 2001: 74):

Within argumentation theory, 'topoi' or 'loci' can be described as parts of argumentation which belong to the obligatory, either explicit or inferable premises. They are the content-related warrants or 'conclusion rules' which connect the argument or arguments with the conclusion, the claim. As such, they justify the transition from the argument or arguments to the conclusion.¹

A partir d'aquesta cita, entenem que un *topos* és (1) allò que justifica la línia argumental, de manera implícita generalment, ja que es troba fixat en una doxa comuna dintre d'una societat concreta. A més, (2) els *topoi* s'entenen com a normes d'inferència, és a dir, es troben més lligats a conceptes que no a paraules, ja que un mateix *topos* pot explicar-se de distintes maneres (Grue, 2011: 115) i veure's des de diferents punts de vista.

Així doncs, l'anàlisi de *topoi* és un mètode per a explicar les justificacions que uneixen els conceptes generals amb els específics per a crear un concepte abstracte o un model en un domini més concret (Grue, 2011: 115). Apel·lant a la doxa (o coneixement comú

1. Traducció de l'autora: En la teoria de l'argumentació, els *topoi* (o *loci*) poden explicar-se com les parts d'un argument que pertanyen a les premisses obligatòries, tant implícites com explícites. Són les ordres relacionades amb el contingut o les 'regles de conclusió' que connecten l'argument o arguments amb la conclusió, amb la interpretació. D'aquesta manera, actuen com a elements de transició entre un argument o arguments i la interpretació que en fan les persones (Wodak i Meyer, 2001: 74).

del receptor), els *topoi* enforteixen un argument (alineat amb els interessos de l'orador) i suggereixen la interpretació dominant en el context comunicatiu (Grue, 2011: 116).

La manipulació d'aquests *topoi* pot modificar la construcció social establerta, ja que la identitat social que comparteixen l'orador i el receptor es transmet en el discurs, (Carbonell, 2012: 27) i els oradors la utilitzen per a modificar-ne la interpretació.

Com veiem, els *topoi* es fan servir com a ferramenta de posicionament. Segons Carbonell (2012: 34), els *topoi* normalment s'utilitzen com a sinònim de *frame* (marc), ja que es troben lligats a un valor (es pot crear una escala a partir de la seua identificació i agrupació) i utilitzen el llenguatge com a acció social.

La noció de *topos* és fonamental per a la teoria de l'argumentació, ja que el discurs està format per una successió d'arguments, on un argument segueix l'altre com una successió de segments que es justifiquen fins arribar a una conclusió (interpretació) (Carbonell, 2012: 34).

Podem apreciar *topoi* a partir de l'ordre de l'oració (van Dijk, 2003: 160), el lèxic, la fraseologia (categoritzada en positiva o negativa, segons allò que vol transmetre l'orador), els adverbis, l'ús de verbs modals, l'ús d'adjectius, la macroestructura i el context, entre d'altres (Carbonell, 2012: 30-32).

5.1.2. Delimitació

Dintre dels discursos de les Corts Valencianes trobem gran varietat de *topoi*. Tots estan relacionats entre si i generalment es repeteixen en gran part dels discursos independentment de la ideologia de l'orador, ja que tots es basen en els coneixements de la mateixa societat. Els *topoi* promouen nocions diferents segons la ideologia que l'orador defensa. Per a aquest estudi hem delimitat dos *topoi* centrats en l'estructura política estatal:

Topos 1 (T1): Reclam d'autogovern.

Topos 2 (T2): Defensa d'autonomia dintre de l'Estat.

5.1.3. Mètode d'anàlisi

Per aplicar l'anàlisi de *topoi* a aquest estudi hem buscat la materialització dels *topoi* en elements lingüístics. Després de la lectura de tots els discursos, hem decidit utilitzar els elements lingüístics més freqüents i significatius agrupats sota l'etiqueta d'un terme.

Dintre d'aquests etiquetes no trobem únicament substantius, sinó també fraseologia, conjunts de substantiu i adjectiu, derivacions, sintagmes, etc. Hem descartat tots aquells termes que, encara que estigueren relacionats amb la classificació etiquetada, no eren rellevants per a la nostra anàlisi. A més, hi hem afegit un tercer

apartat, posicionament intermedi, per a incloure tots aquells elements lingüístics que estaven inclosos dintre de *topos* 1 o 2 però que en aquest cas, segons el context que els delimitava, no feien referència a cap dels dos.

Amb aquesta classificació determinem quin *topoi* és el predominant en cada ideologia. Trobem, doncs, la mateixa etiqueta en més d'una classificació, ja que hem etiquetat les manifestacions lingüístiques depenent del context i els elements dels quals van acompanyades, pel que un mateix element lingüístic pot fer referència al *topos* 1, al 2 o tenir un posicionament intermedi. Per exemple, termes com *Estatut d'Autonomia* o *Estat d'Autonomia*, els quals estan inclosos dintre de l'etiqueta Autonomia, poden estar classificats en els tres apartats, segons el context, els elements que els acompanyen i les inferències del text en conjunt. Els termes en què hem agrupat els elements lingüístics són els següents:

Taula 1. Esquema d'elements lingüístics referents al *topos* 1, *topos* 2 i posicionament intermedi.

Topos 1	Topos 2	Posicionament intermedi
1. Administració	1. Administració	1. Administració
2. Autonomia	2. Centralista	2. Govern
3. Ciutadania	3. Comunitat	3. Institució
4. Competència	4. Constitució	4. País
5. Estatut	5. Espanya	5. Poble
6. Generalitat	6. Estat	6. Terra
7. Govern	7. Europa	
8. Institució	8. Govern	
9. Nació	9. Institució	
10. País	10. Nació	
11. Poble	11. País	
12. Regió	12. Poble	
13. Terra	13. Regió	
14. Transferència	14. Terra	
	15. Transferència	

Una vegada acotats els elements lingüístics que fan referència a cada *topos*, hem codificat els textos amb el programa MAXQDA per obtenir el nombre exacte de vegades que es fa referència a cada *topoi* en els discursos. Hem fet aquesta codificació agrupant els discursos en dos grups, conservadors i progressistes, segons els el partit al qual pertanyien els oradors, per ajustar-nos a la hipòtesi inicial. A més, també hem marcat segments complets, és a dir, oracions completes o paràgrafs sencers, que feien referència a alguns dels dos *topoi*:

Ex.: «La meua fe en l'autogovern és ferma» [Segment de *Topos* 1: Legislatura IX, grups progressistes].

«L'execució sense retards de les pretermissions del primer pla nacional de carreteres pel que respecta a les autovies valencianes (completant el tram de l'autovia València-Madrid des de Caudete a Honrubia)» [Segment de *Topos* 2: Legislatura III, grups progressistes].

Una vegada codificats tots els discursos i agrupats per ideologia, hem extret la freqüència d'aparició dels elements lingüístics referents a cada *topos* dividits per legislatures, per poder analitzar-ne posteriorment l'evolució. Amb aquest procediment volem demostrar empíricament la hipòtesi.

5.2. Corpus

Hem decidit analitzar els discursos d'investidura perquè en tots hi podem observar un grau més gran de manipulació i demagògia que en la resta de discursos parlamentaris, ja que en aquests es fan promeses carregades de *topoi*. També perquè, atesa la importància política i la repercussió que assoleixen en els receptors, han estat preparats prèviament.

En aquests discursos, trobem gran varietat de *topoi* identificats dintre de distints temes, però en aquest cas decidirem centrar-nos únicament en aquells que fan referència a l'estructura política estatal. Encara que la natura d'aquest estudi és qualitativa, emprem un mètode quantitatiu per a l'extracció de resultats, ja que ens permet perseguir una descripció més exacta d'allò que ocorre en la realitat social i concentrar-nos en la construcció d'un coneixement objectiu. A més, com que la ideologia impartida en els discursos polítics modifica indirectament les pràctiques socials, considerarem comprendre el nostre estudi des d'un paradigma crític, perquè el propòsit d'aquest és oferir respostes als problemes i millorar o canviar les pràctiques socials.

5.2.1. Les Corts Valencianes

Les Corts Valencianes és l'òrgan legislatiu de la Generalitat Valenciana que representa el poble valencià, per mitjà de diputats i diputades, elegits per sufragi universal, lliure, igual, directe i secret cada quatre anys.

Les Corts Valencianes es regulen en el capítol II del títol III de l'Estatut d'Autonomia, de l'article 21 al 26. Aquest òrgan té un Reglament, aprovat el 18 de desembre de 2006, el qual en regula tant l'organització com el funcionament. El primer Reglament de les Corts es va aprovar durant l'etapa de transició. Des d'aquest moment s'ha modificat en diverses ocasions fins que se'n va aprovar la versió actual en 1994.

Després del període de transició i de l'aprovació de la Constitució espanyola, les Corts es constituïren per primera vegada l'any 1983, sota la presidència d'Antonio García Miralles. Des d'aleshores hi ha hagut nou legislatures.

En aquest òrgan també se celebren les sessions parlamentàries per a la investidura del president de la Generalitat, el nostre corpus d'estudi. De les sessions celebrades en aquestes nou legislatures, per al nostre estudi cal destacar el canvi de president de la Generalitat a meitat de la cinquena legislatura (2002), quan José Luis Olivas Martínez va succeir Eduardo Zaplana Hernández-Soro, perquè aquest últim va passar a ser ministre del Govern central, i el canvi a principis de la vuitena legislatura (2011), en què Francisco Enrique Camps Ortiz va ser succeït per Alberto Fabra Prat, com a conseqüència de les investigacions de casos de corrupció en el partit. En ambdós casos els presidents eren representants del Grup Parlamentari Popular.

Dintre d'aquests períodes legislatius, també hem de considerar l'entrada de l'Estat espanyol a la Comunitat Europea el gener de 1986. Aquest fet no afecta directament el funcionament de les Corts Valencianes, però és rellevant en el nostre estudi, ja que aquesta inclusió canvia el caràcter dels discursos.

VI. Resultats i interpretació

El resultat numèric de la codificació el trobem en la taula de l'annex (vid. infra). En aquesta es representa el nombre de vegades que es fa referència als *topoi* establerts en cada discurs, els quals comentem en aquest apartat. Ací també afegim exemples de segments inclosos en la codificació segons la referència a cada *topoi*.

A partir dels resultats esmentats, trobem poca representació de *topoi* en la primera legislatura dels grups conservadors: n=26 per al *topos* 1 i n=36 per al *topos* 2. A partir d'aquesta legislatura es mostren fluctuacions en els resultats dels grups parlamentaris



d'ideologia conservadora. En les legislatures inicials d'aquests grups predomina l'ús del *topos* 1 (L2: n=184, L3: n=195 i L4: n=179). No obstant això, els resultats del *topos* 2 no són molt inferiors a aquests (L2: n=155, L3: n=158 i L4: n=158). Aquest fet és resultat de la suma dels *topoi* del grup parlamentari nacionalista de dretes, el qual va obtenir representació a la cambra des de la segona fins a la quarta legislatura de les Corts (1987-1999). Aquest grup defensava l'autogovern de la comunitat, encara que definien la nació com a part de l'Estat central:

«No hem d'oblidar, i aquesta Cambra menys que ningú, que els valencians som per tot tipus de raons una nació dins d'un Estat» [Segment de *Topos* 2, Legislatura III, grups conservadors].

Destaquen els usos d'elements lingüístics classificats en Autonomia (L2: n=41), Comunitat (L3: n=91) i Govern (L4: n=42), mentre que són poc freqüents les referències a Transferència (L3: n=0) o Espanya (L3: n=5).

A partir de la legislatura V, quan un únic grup d'ideologia conservadora guanya la majoria absoluta, i per tant és l'únic representant de la ideologia conservadora en les Corts fins la legislatura VI, predomina l'ús d'elements lingüístics referits al *topos* 2 (L5.1: n=77, L5.2: n=128, L6: n=93, L7: n=57) davant els del *topos* 1 (L5.1: n=67, L5.2: n=98, L6: n=83, L7: n=37). Dintre d'aquests destaquen els resultats del L5.2, els quals es troben determinats pel canvi de president de la Generalitat l'any 2002. En aquest any, el president investit l'any 1999 va passar a ser ministre de l'Estat, per la qual cosa es va elegir un altre representant del seu partit com a president de l'autonomia. Per aquest motiu, veiem un increment en l'ús d'elements lingüístics compresos en Nació (n=14), fent referència a totes les autonomies com a conjunt, i en Comunitat (n=68), per remarcar que l'autonomia forma part d'un sistema més gran com és l'Estat.

En la vuitena legislatura és on trobem diferències més grans en aquests grups. La primera part d'aquesta legislatura mostra resultats favorables per al *topos* 2 (n=187), davant del *topos* 1 (n=115). En aquest cas, torna a produir-se un canvi de president a l'inici, l'any 2011. Durant la segona part de la legislatura advertim un increment del *topos* 1 (n=55) davant del *topos* 2 (n=32). Aquest canvi de president ve determinat pels casos de corrupció del partit governant. A partir d'aquest moment, aquest partit i els grups conservadors en general modifiquen el seu discurs i tendeixen a mostrar més *topoi* referents a l'autogovern o, vist des d'una altra perspectiva, menys *topoi* referits a la submissió de l'autonomia dintre de l'Estat. S'opta per l'ús predominant d'elements lingüístics referents a Ciutadania (n=24), Govern (n=24), Administració (n=17), Autonomia (n=16) i Generalitat (n=14).



Quant a la legislatura actual, els grups conservadors no mostren gaire diferència entre els usos d'elements lingüístics referents al *topos 1* (n=84) i el *topos 2* (n=99), encara que observem que torna a ser predominant l'ús d'aquells classificats al segon *topos*, sobretot per l'entrada de nous grups conservadors amb representació en la Generalitat i les Corts. Destaca l'ús dels elements lingüístics dintre de Govern (n=19) per al *topos 1*, i dintre de Comunitat (n=38) i Espanya (n=18) per al *topos 2*.

Quant als grups progressistes, observem més uniformitat en l'ús d'elements lingüístics. Mostren una tendència al *topos 1* en les primeres legislatures (L1: n=262, L2: n=229, L3: n=145, L4: n=205, L5.1: n=136, L5.2: n=234), davant dels usos referents al *topos 2* (L1: n=91, L2: n=66, L3: n=106, L4: n=104, L5: n=104, L5.2: n=131). Destaca especialment la quarta legislatura, en què els resultats per al *topos 1* són molt superiors als del *topos 2*. Hi destaca l'ús d'elements lingüístics emmarcats dintre de Generalitat (n=54), Govern (n=44) i Ciutadania (n=31). Aquest fet ve donat per l'entrada de noves propostes per part de la Unió Europea, tals com la moneda comuna i el mercat lliure. Davant d'aquestes temàtiques, els grups progressistes opten per donar importància al govern de l'autonomia, fet que incrementa l'ús d'elements lingüístics del *topos 1*, com veiem ací:

«Hui moltes decisions es prenen a Brussel·les, i és veritat, però moltes decisions es prenen ací i tal vegada les més importants»
[Segment de *Topos 1*, Legislatura IV, grups progressistes].

En aquests grups destaquen les legislatures centrals, on s'observa un increment del *topos 2* (L6: n=140, L7: n=149) davant els resultats del *topos 1* (L6: n=144, L7: n=129); especialment en la setena legislatura, ja que és l'única en què el *topos 2* supera l'1. Destaquen els elements lingüístics dintre de Comunitat (n=55), Espanya (n=27) i Estat (n= 18) referents al *topos 2*. En aquest cas, segons els discursos codificats referents als grups progressistes de la setena legislatura, trobem que s'ha acceptat que la comunitat forma part de l'Estat i de la Unió Europea. A més, també observem que ja no es parla de Competències (n=2), perquè assumeixen que la transferència d'aquestes ja ha finalitzat i el sistema és estable així.

Finalment, percebem la recuperació de l'ús d'elements lingüístics referents al *topos 1* en les últimes legislatures (L8.1: n=131, L8.2: n=144, L9: n=247) en comparació amb els del *topos 2* (L8.1: n=67, L8.2: n=84, L9: n=101). És significatiu el resultat de la segona part de la vuitena legislatura: pel mateix motiu explicat en els grups conservadors en aquesta legislatura, els casos de corrupció del partit de la presidència que, com a conseqüència, impulsaren l'ús d'elements lingüístics referents al *topos 1*, que són aquells agrupats

en Generalitat (n=46), Poble (n=16) i Ciutadania (n=13), principalment.

6.1. Verificació de la hipòtesi

Després de l'anàlisi de resultats i la interpretació d'aquests, podem respondre a les preguntes de recerca formulades prèviament a la hipòtesi. Podem afirmar que els oradors, sobretot en els partits conservadors, mostren submissió a estructures estatals mitjançant la materialització dels *topoi* en elements lingüístics presents en els discursos parlamentaris. Alguns d'aquests elements que incorporen l'imaginari col·lectiu de la idea de submissió s'emmarquen dintre de Comunitat, Espanya, (Govern) Central, Constitució i Europa.

D'altra banda, els grups progressistes destaquen per utilitzar *topoi* que transmeten la idea de Comunitat Valenciana com a espai polític propi. Utilitzen principalment elements lingüístics emmarcats dintre de Competència, País, Nació, Estatut i Autonomia. Dintre dels grups progressistes, també trobarem casos en què els elements lingüístics presentaven més referències a la separació de l'autonomia del Govern central, mentre que en altres l'autonomia s'entenia com una part de l'Estat, però amb competències pròpies.

Segons el nombre total d'elements lingüístics per *topoi* obtinguts de la codificació dels textos, els grups parlamentaris progressistes utilitzen majoritàriament el *topos* 1 (n=2000) davant del *topos* 2 (n=1135). D'altra banda, els grups parlamentaris conservadors empren més el *topos* 2 (n=1171) que el *topos* 1 (n=1129).

Així, seguint les dades extretes de l'anàlisi podem concloure que la hipòtesi que vam formular prèviament és certa; quan el partit (o partits) dominant en sistemes com les Corts Valencianes és d'ideologia conservadora, els *topoi* referits a la Comunitat Valenciana mostren submissió a estructures institucionals com l'Estat. I, a més, quan el partit (o partits) dominant en sistemes com les Corts Valencianes defèn una ideologia progressista, els *topoi* referits a la Comunitat Valenciana mostren menys submissió a estructures institucionals com l'Estat.

VII. Conclusions

.....

Com hem pogut comprovar en els resultats del nostre estudi, la ideologia de cada grup parlamentari respecte a l'estructura estatal és present al llarg de tots els discursos d'investidura.

Per fonamentar aquesta idea, hem basat el nostre estudi en l'anàlisi crítica del discurs. Una vegada finalitzat, podem afirmar que aquest fonament ha estat tot un descobriment per a nosaltres i, a més, ens ha ajudat a mantenir un punt de vista escèptic, necessari per

a dur a terme l'estudi. També ens ha ajudat a comprendre que la inclusió de la variant cognitivosocial és fonamental en l'anàlisi de discursos polítics i la comprensió que n'hauria de tenir un traductor per fer les tries corresponents.

Quant a l'anàlisi de *topoi*, cal destacar que no ha estat fàcil utilitzar aquest tipus de metodologia contrastiva, ja que està subjecta a distintes interpretacions quant a la classificació dels elements lingüístics en un *topos* o altre. També, perquè les tries lingüístiques de cada orador no sempre es fan expressament amb la intenció de influir en la societat, sinó que, de vegades, l'orador ho fa de manera inconscient, ja que pertany a un grup (partit polític) que indirectament també determina el seu discurs.

A més, el temps i l'espai en què es defineixen els termes també afecten la interpretació d'aquests. Per aquest motiu, en l'anàlisi hem tingut en compte factors com el context i el moment en què s'oralitzen aquests discursos per determinar què estava passant aleshores i per què s'utilitzava un terme i no un altre, o per què un era més freqüent que altre, ja que segons aquests aspectes la classificació podia canviar.

Encara que hem verificat la nostra hipòtesi, els resultats finals no són els que esperàvem quan la plantejàrem. Esperàvem que les mostres de *topos 2* superaren amb escreix el *topos 1* en els grups conservadors i no ha sigut així; la diferència és pràcticament insignificant comparada amb els resultats dels grups progressistes, com hem pogut observar en les dades aportades en l'apartat 6.1. Verificació de la hipòtesi.

Això no obstant, hem demostrat la nostra hipòtesi i hem donat resposta a les nostres preguntes d'investigació prèvies. Així doncs, podem argüir que els *topoi 2* manifesten la idea de submissió a estructures estatals, sobretot quan els elements lingüístics emmarcats dintre d'aquest fan referència al Govern central (mencionat constantment com «Madrid»), a Espanya (fent referència a l'Estat) o a la Unió Europea. L'entrada a la UE suposa un canvi en els discursos parlamentaris, ja que el *topos 2* passa de mostrar submissió únicament a un sistema més gran –com és l'Estat–, a mostrar un altre grau de submissió a un sistema encara més gran, la Unió Europea; per tant l'autonomia passa a estar sota un doble grau d'obediència.

D'altra banda, els resultats referents al *topos 1* entenen la comunitat com un espai polític propi, especialment quan s'utilitzen els elements lingüístics emmarcats dintre de País amb connotacions nacionalistes. Aquest ús és dominant en els grups més progressistes.

En aquest estudi hem aconseguit complir els objectius que ens plantejàrem abans de dur-lo a terme. Com veiem en els resultats, hem demostrat –amb dades rigoroses extretes de la codificació dels discursos d'investidura– que la ideologia és present al llarg de tot el

discurs parlamentari per mitjà de l'instrumentari lingüístic emprat, el qual fa referència, implícitament, a les preferències del representant del grup parlamentari quant a l'organització de l'Estat.

Seguint la metodologia aplicada en aquest estudi i establint un nombre més gran de *topoi*, com bé poden ser els referents a la dona, l'economia, les infraestructures, el finançament o les polítiques industrials, entre d'altres, aconseguiríem comprendre més temes d'estudi, els quals, a partir d'elements lingüístics, ens permetrien obtenir més resultats per demostrar que la ideologia que intenta impartir un orador és present en tot el discurs.

Per concloure, cal afegir que, una vegada finalitzat aquest estudi, animem futurs investigadors a utilitzar la combinació d'anàlisi crítica del discurs i l'anàlisi de *topoi* en discursos de contingut polític i difusió pública. Així mateix, proposem utilitzar el model d'anàlisi dissenyat per a aquest estudi, ja que està creat objectivament per poder-se aplicar a altres projectes amb el mateix objecte d'estudi i altres de semblants. En aquest cas sols hem tractat un tema, les manifestacions ideològiques i de poder presents en els discursos d'investidura, però, com hem dit, se'n poden tractar molts més. Proposem començar per la dona, ja que en institucions com les Corts Valencianes no tenen pràcticament representació i, encara que en les últimes legislatures sí que se n'observa més presència, tant en ponències orals com en el llenguatge inclusiu utilitzat en els discursos o en el nombre de representants femenines, encara no hi existeix paritat. Aquesta investigació és idònia com a base d'una recerca des d'un paradigma actiu que aplique iniciatives per canviar aquesta situació. Per exemple, una investigació que determine quines serien les tries lingüístiques adequades per tal que la dona estiguera completament integrada dintre del marc polític i no en una posició inferior i amb menys representació, com ocorre actualment.



VIII. Bibliografia

8.1. Obres de referència

- Burroughs, Elaine. 2015 «The Discourse of Controlling “Illegal Immigration”». *Irish Parliamentary Texts. Journal of Language and Politics* 14 (4): 479-500.
- Calsamiglia, Helena i Amparo Tusón. 1999. *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Carbonell, Ovidi. 2012. «Translation and Social Construction: Conceptual Blending and Topicality in Translator Positioning». En *Iberian Studies on Translation and Interpreting*, editat per Isabel García Izquierdo i Esther Monzó Nebot, 23-50. Òxford, Berna,

- Berlín, Brussel·les, Frankfurt am Main, Nova York, Viena: Peter Lang.
- Escandell, M. Victoria. 1996. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and Power*. Nova York: Longman.
- . *Analysing Discourse*. Londres: Routledge.
- Fuentes, Ivonne. 2009. «La argumentación y las emociones en el debate televisivo». *Revista Signos* 42 (70): 171-195.
- Grue, Jan. 2011. «False Dichotomies of Disability Politics: Theory and Practice in the Discourse of Norwegian NGO Professionals». *Journal of Language and Politics* 10 (1): 109-127.
- Van Dijk, Teun A. 1984. *Prejudice in Discourse: An Analysis of Ethnic Prejudice*. Àmsterdam: John Benjamins.
- . 1994. «Análisis crítico del discurso». En: *Discurso, Poder y Cognición Social. Conferencias de Teun A. van Dijk*, monogràfic de *Cuadernos* 2 (2). http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso_poder_y_cognici%F3n_social.pdf.
- . 1999. «El análisis crítico del discurso». Traducció de Manuel González de Avila. *Anthropos* 186: 23-36.
- . 2001. «Critical Discourse Analysis». En *The Handbook of Discourse Analysis*, editat per Heidi E. Hamilton, Deborah Tannen i Deborah Schiffrin, 352-371. Oxford: Blackwell.
- . 2003[2001]. «La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad». En *Métodos de análisis crítico del discurso*, editat per Ruth Wodak i Michael Meyer, 143-177. Traducció de Tomás Fernández i Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa.
- . 2005[2004]. «Ideología y análisis del discurso». Traducció d'Ana Irene Méndez. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* 29: 9-36.
- Weber, Max. 1978. *Economy and Society*. Los Angeles, Londres: Universitat de Califòrnia.
- Wodak, Ruth. 2002. «Aspects of Critical Discourse Analysis». *Zeitschrift für Angewandte Linguistik - ZfAL* 36: 5-32.
- . 2006. «Mediation between Discourse and Society: Assessing Cognitive Approaches in CDA». *Discourse Studies* 8: 179-190.
- . 2007. «What is Critical Discourse Analysis?», entrevistada per Gavin Kendall, *Forum: Qualitative Social Research* 8 (2): art. 29.

Wodak, Ruth i Michael Meyer. 2001. *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres: SAGE Publications.

8.2. Consultes electròniques

Generalitat Valenciana: Conselleria de Transparència, Responsabilitat Social, Participació i Cooperació. 2015. *Les Corts Valencianes*. Accés del 12 de maig de 2016: <http://www.justicia.gva.es/va/web/elsfurs/la-comunitat-valenciana/lasinstituciones/les-corts-valencianes>

Les Corts Valencianes. 2015. *Corts Valencianes*. Accés del 12 de maig de 2016: [http://www.cortsvalencianes.es/cs/Satellite/Layout/Page/1260974712322/Presen tacion.html?lang=ca_VA](http://www.cortsvalencianes.es/cs/Satellite/Layout/Page/1260974712322/Presen%20tacion.html?lang=ca_VA)

Les Corts Valencianes. 2016. *Diari de Sessions*. Accés del 12 de maig de 2016: [http://www.cortsvalencianes.es/dscvval/formularioSumarios v.htm](http://www.cortsvalencianes.es/dscvval/formularioSumarios_v.htm)



UNIVERSITAT
JAUME I

Annex: Nombre total de *topoi* per discurs

	Conservadors									Progressistes								
	Discurs 1			Discurs 2			Discurs 3			Discurs 1			Discurs 2			Discurs 3		
	T1	T2	PI	T1	T2	PI	T1	T2	PI	T1	T2	PI	T1	T2	PI	T1	T2	PI
L1	26	36	0							79	44	3	183	47	12			
L2	107	91	3	45	49	1	32	15	3	104	49	11	119	17	14			
L3	117	92	5	78	66	5				84	57	5	61	49	5			
L4	71	40	1	108	109	5				75	63	2	130	41	6			
L5.1	67	77	5							83	39	7	53	65	3			
L5.2	98	128	13							59	8	3	117	83	5	58	40	9
L6	89	93	0							73	78	2	71	62	7			
L7	37	57	2							68	117	5	61	24	6			
L8.1	115	187	7							39	20	0	48	35	2	44	12	2
L8.2	55	32	3							56	28	3	39	16	0	49	40	1
L9	38	38	0	46	61	19				130	83	2	76	8	3	41	10	2

Análisis textual y análisis del discurso

en la cuña publicitaria

«No tenemos sueños baratos»

Montserrat Chesa Carda
al009436@uji.es

I. Resumen

Este estudio, resultado de trabajos académicos tanto sobre análisis textual como análisis del discurso oral y escrito, se centra en el análisis de algunos ejemplos de la campaña de publicidad para radio de la Lotería Primitiva, bajo el título «No tenemos sueños baratos». El objetivo principal de este trabajo ha sido el análisis de las diferentes tipologías textuales de los anuncios, los componentes paraverbales, así como la voz y la música, primordiales en una cuña publicitaria, así como aspectos del análisis del discurso oral y escrito del anuncio radiofónico, como la adecuación y la cohesión y los diferentes registros coloquiales, con el fin de ver las connotaciones implícitas de los anuncios seleccionados dentro del marco sociocultural de la España de principios del siglo XXI, con el solo propósito de persuadir al consumidor. El corpus lo componen cinco anuncios para radio creados en 2014 y en 2016. La metodología empleada compara ambas campañas, su tipología textual, los mecanismos de cohesión, la estrategia discursiva propia del lenguaje publicitario y las connotaciones que lleva implícitas. En nuestras conclusiones, vemos que los textos publicitarios radiofónicos utilizan todos los recursos necesarios, tanto del discurso oral como escrito para convencer, basándose en una serie de tópicos publicitarios, valores que la sociedad considera positivos y deseables. Actúa también como un mecanismo difusor de ideología, de imágenes estereotipadas y tópicos de forma que crea unas realidades desde el mundo de los sueños y el deseo de tener. En ambas campañas de «No tenemos sueños baratos», el consumismo se convierte en cualidad humana que promete la felicidad a través del deseo de poseer cada vez más y más, o de llegar más lejos profesionalmente sin ningún esfuerzo y que está promovido por el mundo que nos rodea. Un claro ejemplo de transmisión encubierta de ideologías.

Palabras clave: análisis textual, discurso oral, publicidad, cuñas radiofónicas, *topois*, ideología.

II. Introducción

Este trabajo pretende analizar algunos ejemplos de la campaña de radio de la Lotería Primitiva que, bajo el título «No tenemos sueños baratos», ha podido seguirse en los medios de comunicación desde 2013 en la publicidad ideada para Loterías y Apuestas del Estado.

En nuestra selección analizamos aspectos de la gramática textual y del discurso oral y escrito, en el ámbito del lenguaje publicitario, así



como el componente paraverbal relacionado con la música en los anuncios, la voz del locutor y los aspectos implícitos que rodean a las cuñas publicitarias que nos ocupan.

2.1. El origen de las palabras *lotería* y *primitiva*

La *lotería*, según la Real Academia Española de la Lengua, proviene del francés *loterie*, y se define como «rifa o sorteo que se hace con objetos, dinero y otras cosas, con autorización pública».

El origen de la palabra *lotería* se asocia al término germánico *khlut*, usado por tribus para designar los objetos que valían para tomar decisiones al azar. También se refería a «las diferentes partes de algo que se reparten entre varias personas» o «lo que a cada cual le toca en suerte».

En lo referente a la palabra *primitivo*, *va*, del latín *primitivus*, la RAE lo define como:

1. *adj.* Primero en su línea, o que no tiene ni toma origen de otra cosa.
2. *adj.* Perteneciente o relativo a los orígenes o primeros tiempos de algo.
3. *adj.* Dicho de un individuo o de un pueblo: De civilización poco desarrollada.
4. *adj.* Perteneciente o relativo a un pueblo primitivo.
5. *adj.* Rudimentario o elemental.
6. *adj. Esc. y Pint.* Dicho de un artista o de una obra artística: De una época anterior a la que se considera clásica dentro de una civilización o un ciclo, y en especial anterior al Renacimiento o a su influjo.
7. *adj. Gram.* Dicho de una palabra: Que no se deriva de otra de la misma lengua.
8. *f.* Lotería primitiva.

El enlace de esta última acepción nos remite a su vez a la definición que la Real Academia Española de la Lengua hace de la misma como:

Juego público de azar en el que, de un bombo con 49 números, se sacan seis más uno extra, el llamado complementario, y se premia según los aciertos del apostante en el boleto; de otro bombo, que contiene diez números del cero al nueve, se extrae una bola que adjudica el reintegro.

2.2. El origen histórico



El origen histórico de la lotería es del todo incierto, ya que, según Miguel Córdoba Bueno (2013), existe en muchas culturas, desde la China hasta la romana.

La popularidad de los sorteos comenzó con la curiosa elección de cinco de los 90 senadores que se llevaba a cabo en la República de Génova a mediados del siglo xvi. En esta elección se tomaban 90 bolas de madera y se marcaban cinco, nombrando en orden a cada uno de los senadores y extrayendo una bola por nombre hasta llegar a las cinco marcadas. El público apostaba sobre los resultados y algunos banqueros se encargaban de verificarlas y supervisarlas, de forma que se estableció por primera vez la lotería en el año 1629.

La lotería en España apareció durante el reinado de Carlos III como respuesta a los problemas financieros derivados de la Guerra de los Siete Años en 1762. En septiembre de 1763, el marqués de Esquilache autorizó el establecimiento de una lotería (Font de Villanueva, 2009: 128).

El monarca encomendó al marqués de Esquilache que hiciera venir de Nápoles al hasta entonces director de la *lotto napolitana*, don José Peya, el cual se encargó de poner en marcha la lotería española (Font de Villanueva, 2009: 130). Aquella lotería primitiva, algo más compleja que la actual, recibió ese nombre al aparecer moderna lotería por billetes en 1812 y así se diferenciaban.

III. Objetivos

En este trabajo vamos analizar, en primer lugar, los textos de los anuncios de la Lotería Primitiva «No tenemos sueños baratos» a partir de su tipología textual, la publicitaria, que, como indica Vellón Lahoz (2007), integra diversas modalidades textuales, desde la narrativa a la argumentativa.

Así mismo, veremos la importancia del componente paraverbal en la elección de la voz y la música, primordiales en una cuña publicitaria.

En tercer lugar, nos aproximaremos al análisis del discurso oral y escrito del anuncio publicitario generado para el medio radiofónico. Comentaremos los aspectos clave en la producción del discurso, tanto desde el punto de vista de la adecuación como de la cohesión.

Por último, veremos las connotaciones implícitas de los anuncios seleccionados con el fin de analizar de forma crítica los valores estereotipados que transmiten dentro del marco sociocultural de la España de principios del siglo xxi.

IV. Materiales y metodología

4.1. Materiales

El corpus de este trabajo lo componen cinco anuncios para radio ideados por la agencia publicitaria Publicis España y desarrollados por la agencia de medios Optimedia bajo el título «No tenemos sueños baratos».

La diferencia entre una agencia publicitaria y una de medios es que la primera es una organización comercial formada por creativos y especialistas que diseña, testea y lanza contenidos publicitarios sobre un producto o servicio encargado por el anunciante o empresa proveedora de los mismos. Por el contrario, las agencias de medios de comunicación están únicamente especializadas en la decisión, trato y demás variables para poner en marcha un proceso creativo en un medio y soportes de comunicación.

Estos anuncios se han ideado para el Organismo Estatal Loterías y Apuestas del Estado, en concreto para la denominada lotería primitiva. Los anuncios del yate y del apartamento se crearon en 2014 y los del abogado, el diseñador y el panadero, en 2016.

En ambas campañas el locutor es Bitan Franco, reconocido publicista, máster en creatividad publicitaria de la Miami Ad School y una amplia experiencia internacional, ya que ha trabajado en agencias como Leo Burnett Chicago, Saatchi & Saatchi Londres y Lowe and Partners Nueva York.

En los anuncios de 2014 la música que aparece es *You are my Destiny*, de Paul Anka, tema que llegó a los diez primeros puestos de ventas a principios de 1958 y del que se vendieron un millón de copias ese mismo año.

El tema musical que se usa en los anuncios de 2016 pertenece a la banda sonora de la película *Willow*, del director Ron Howard, y que fue compuesta por James Horner en 1988.

4.2. Metodología

El primer y gran obstáculo de este trabajo ha sido la consecución de los anuncios. Las cuñas publicitarias de la campaña actual se podían oír en diferentes medios radiofónicos, podíamos grabarlas y transcribirlas, aunque, como cualquier campaña para radio, dependía de un horario destinado a un público potencial, difícil de seguir. Lo casi imposible era conseguir grabaciones anteriores. Tras contactar con las agencias Publicis España y Optimedia, estas nos comunicaron la imposibilidad de facilitarnos material alguno, ya que dependen de las suscripciones, de un precio altísimo, y de los contratos pertinentes para la radiodifusión de las cuñas. Así pues, a continuación, realizamos una búsqueda por Internet. Encontramos videos y audios de algunas cuñas publicitarias.

Para realizar este trabajo se han seleccionado cinco anuncios creados para el medio radiofónico, dos de 2014 y tres de 2016.



La metodología empleada permite comparar ambas campañas, su tipología textual, los mecanismos de cohesión, la estrategia discursiva propia del lenguaje publicitario y sus connotaciones implícitas.



V. Resultados

5.1. Características de los textos publicitarios

La característica fundamental de los textos publicitarios es la de convencer, persuadir a los posibles compradores. En el caso de la publicidad para la radio, a las palabras hay que añadir el uso de la voz, la música, los efectos sonoros, las pausas y los silencios.

A la hora de definir la tipología en la que se inscriben los textos publicitarios, conviene citar a Adam (1992), quien clasifica los textos en cinco tipologías: textos narrativos, argumentativos, descriptivos, explicativos y dialógicos y conversacionales. A continuación, habla de secuencias textuales: en cada tipología textual existe una secuencia dominante y otras subordinadas.

Es difícil describir cuál o cuáles son las secuencias dominantes en los textos publicitarios, ya que en ellos aparecen diversas formas, así como gran variedad de recursos textuales para convencer al público (Andrés Castillo, 2010).

El texto publicitario es, en primer lugar, un texto argumentativo y persuasivo, cuya finalidad es convencer mediante la argumentación. Así, el emisor pretende influir sobre el destinatario y lograr la aprobación y/o adhesión del receptor. Para ello, es frecuente que aparezcan secuencias expositivo-informativas, descriptivas y narrativas.

En lo que se refiere a las instancias del discurso, en la publicidad radiofónica, según Hernández Toribio (2006: 26-27), el emisor no es único. Es una organización compuesta por el anunciante o empresa que encarga y financia la publicidad, las agencias publicitarias que lo crean y los medios de comunicación que lo difunden y el locutor, que reproduce oralmente el texto que previamente han elaborado los creativos.

En cuanto al destinatario, la situación es más compleja. Al tener un público o audiencia potencial, variado, anónimo y heterogéneo – que no siempre es a quien está destinado en principio el anuncio –, las estrategias para captar su atención son de lo más variado (Hernández Toribio, 2006).

Además, en los textos publicitarios podemos apreciar características de los textos expositivo-descriptivos. La finalidad de los primeros es la transmisión de información y se centran en el contenido, que el receptor debe percibir claramente. Presentan una

serie de datos y, para mostrar que unas ideas o hechos derivan de otros, se emplea la estructura de causa-efecto. La descripción, por otra parte, tiene como objetivo explicar y representar los objetos, las personas, los paisajes, los sentimientos, a través del lenguaje oral o escrito. Puede ser objetiva o subjetiva.

5.2. Análisis textual: «No tenemos sueños baratos»

En primer lugar, vamos a analizar las transcripciones de los anuncios «No tenemos sueños baratos» para La Primitiva de Loterías y Apuestas del Estado de 2014.

En el primero de ellos, con el título «Yate», oímos lo siguiente:

Imagina que vas por el mar manejando un barco. Bien, ¿has imaginado un barco pesquero, un ferri o un yate? Un yate, claro. Y ese yate, ¿es alquilado, es de tu primo o es tuyo? Es tuyo... Ese yate es tuyo. No tenemos sueños baratos. Por eso, hay que jugar a la primitiva. Loterías y Apuestas del Estado. 250 años cumpliendo sueños.

AUDIO: <https://soundcloud.com/tagoartwork/loteri-a-primitiva-yate-cast>

En el segundo, conocido por «Apartamento»:

Imagina que te compras un apartamento y sales al balcón para apreciar las vistas. Esas vistas que has imaginado. ¿Son a un patio interior? ¿Son... a un cartel de neón? ¿O son al mar? Hum... Ya... son al mar... Claro. No tenemos sueños baratos. Por eso, hay que jugar a la primitiva. Loterías y Apuestas del Estado. 250 años cumpliendo sueños.

AUDIO: <https://soundcloud.com/tagoartwork/loteri-a-primitiva-apartamento>

Por lo que respecta a las formas de elocución, en ambos textos vemos que para convencer al receptor de las excelencias del producto (texto argumentativo) se utilizan unas historias breves, o narraciones, basadas en descripciones de objetos y personas (textos descriptivos) y en exposiciones de hechos y situaciones (textos expositivos).

Así pues, se llega a la formulación explícita del mensaje persuasivo, con una perífrasis de obligación («hay que...»).

El texto expositivo-descriptivo aparece enmarcado por el imperativo «imagina» y «sueños baratos», y se usa un lenguaje claro y directo.



En el texto descriptivo vemos una gran abundancia de adjetivos. En nuestros ejemplos se sigue un modelo de gradación a través de la fórmula hiperónimo e hipónimo (barcos, tipos de barcos, propiedad/apartamentos, tipos...).

De la campaña de 2016, tenemos tres anuncios que llevan por título «abogado», «diseñador» y «panadero».



AUDIOS:

<http://www.anuncios.com/VerPiezas/radio/nuevos-anuncios/1100084012401/la-primitiva.1.html>

Los textos transcritos son los siguientes:

«Abogado»

Mi sueño es ser abogado. Estar en juicios. Defender a la gente. Y... y el día de mañana tener mi propio bufete. Y... y poder llevar casos importantes. ¡Y... y acabar *forrao*, forradísimo! Viviendo en la playa. ¡Y... que el bufete vaya solo!

Si por muy distintos que empiecen los sueños, siempre acaban igual. No tenemos sueños baratos. Por eso, esta semana hay que jugar a La Primitiva, que sortea un bote de 61 millones y medio de euros.

¡Y yo todo el día *tumbao* en una hamaca! ¡Y... de vez en cuando algún caso si eso!

«Diseñador»

Mi sueño es sacar mi propia línea de moda. Que la gente se ponga la ropa que yo diseño. Y abrir una tienda. Y luego otra. Y con el tiempo tener tiendas en las ciudades más importantes del mundo. ¡Y... y ahí forrarme, pero forrarme bien! ¡Y comprarme un barco!

Si por muy distintos que empiecen los sueños, siempre acaban igual. No tenemos sueños baratos. Por eso, esta semana hay que jugar a La Primitiva, que sortea un bote de 57 millones y medio de euros.

¡Ese sí que es mi sueño!

«Panadero»



Mi sueño es tener una panadería como la de mi padre. Dedicarme a hacer pan, que es lo que me gusta. ¡Hombre! Si puede ser que se convierta en una cadena de panaderías ¿no? Por..., por toda España. Y ahí... ¡fórrarme! ¡Y comprarme una pedazo de casa...! ¡Tres o cuatro cochazos...!

Si por muy distintos que empiecen los sueños, siempre acaban igual. No tenemos sueños baratos. Por eso, esta semana hay que jugar a La Primitiva, que sortea un bote de 59 millones y medio de euros.

¡Todo el día viajando... *Forrao!*

En los tres textos se vuelve a utilizar una fórmula textual basada en la narración breve, con un marcado aspecto de oralidad que luego comentaremos.

Los textos tienen un notable carácter expositivo-descriptivo, que sigue una estructura enmarcada en tres párrafos bien diferenciados. El primer párrafo siempre introducido por la fórmula «Mi sueño es...». El segundo párrafo iniciado por la condicional y que contiene el eslogan publicitario «sueños baratos» y un último párrafo que concluye la ficción.

Se trata de unos textos de aparente sencillez pero que en realidad encubren el uso de una enorme variedad de recursos lingüísticos y retóricos.

En todos ellos aparece una descripción subjetiva en la cual se nos presenta una visión de una posible realidad. Esta percepción deja entrever ideas, sentimientos y pareceres de la realidad. Se destaca lo que más interesa, con el objetivo de influir en el punto de vista del oyente con el fin de crear una atmósfera propicia para la evocación y que utiliza muy bien el texto creado para la publicidad.

5.3. La voz de la locución

En la radio, un papel importante para la transmisión y para el impacto del anuncio es la voz del locutor o locutora. Su interpretación, al ser la voz el único instrumento de los locutores, es fundamental para vender un producto determinado. A ello se suman también la música y las pausas.

Para crear las cuñas radiofónicas de esta campaña se ha escogido la del locutor Bitan Franco. Hay estudios recientes que establecen el uso mayoritario de voces masculinas en la publicidad del *prime time*.

Hoy en día resulta difícil encontrar una explicación razonable a esta diferencia marcada, pero está claro que una publicidad dominada por el discurso informativo raramente pasará por alto los estereotipos según los cuales las voces más graves tienden a

calificarse como más «serias, creíbles, seguras, adultas y poderosas» que las voces más agudas, que se tipifican como más «infantiles, dulces, familiares y alegres» (Perona Páez y Barbeito Veloso, 2008: 4).

5.4. La música

La música es uno de los elementos más importantes de la publicidad radiofónica. Su poder evocativo se utiliza en la mayoría de los anuncios y llega a provocar todo un imaginario en aquellos que lo escuchan. Hay muchas músicas y canciones que evocan un producto o marca publicitaria. Por ejemplo, la música de ColaCao o de Coca-Cola tiene gran poder activador de la memoria.

Desde el punto de vista paralingüístico, la música, junto con otros efectos sonoros, puede desempeñar las funciones informativa, demarcativa, discursiva, delimitadora o estructurante (Hernández Toribio, 2006). En los anuncios «No tenemos sueños baratos», para La Primitiva de Loterías y Apuestas del Estado, vemos claramente que tiene una función demarcativa. Tanto en los anuncios del yate y el apartamento, la música comienza con la frase «No tenemos sueños baratos», delimita la extensión y marca el final. En esta parte musical es donde aparece el mensaje del anuncio de la lotería, el premio económico ligado a la concepción del anuncio.

La canción que suena es *You Are My Destiny*, en inglés, de Paul Anka. En español significa «Eres mi destino» y en ella se habla de la felicidad, del destino y de los sueños.

En los anuncios de la campaña de 2016 –abogado, diseñador y panadero-, la música comienza al decir la frase condicional «Si por muy distintos que empiecen los sueños, siempre acaban igual», a la que le sigue el eslogan de la publicidad: «No tenemos sueños baratos». En estos anuncios la función demarcativa aparece en el segundo cuerpo o párrafo de la estructura del anuncio, junto a la información del anuncio, esto es, el premio de La Primitiva. La última parte ya no tiene música de fondo.

El tema musical pertenece a la banda sonora de la película *Willow*, compuesta por James Horner, en 1988. Es una melodía bella, que evoca un mundo de valores puros, de naturaleza exuberante y de antiguas leyendas.

5.5. Análisis del discurso en la publicidad

El discurso publicitario se construye con un solo objetivo: conseguir la persuasión. Para ello utiliza cualquiera de los recursos retórico-persuasivos encaminados a tal fin, teniendo en cuenta diversas clases de secuencias para conseguirlo.

El discurso retórico es, en palabras de Albaladejo Mayordomo (2005: 10):



una construcción lingüística que es el resultado de la actividad de las operaciones retóricas: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, memoria y *actio* o *pronuntiatio*, sin olvidar la *intellectio*. Cada una de estas operaciones da como resultado un nivel o ámbito de dicha construcción.

Según el esquema de Sardón Navarro (1997):

- a. En la *inventio* debe buscar los argumentos propicios para la presentación del producto. Es donde se capta la atención del espectador, bien con el empleo de un icono, bien con el empleo del lenguaje verbal.
- b. La *dispositio* se encarga de la organización interior del texto.
- c. La *elocutio* es la operación retórica en la que se verbalizan las anteriores operaciones, para hacer el texto comunicativo y elegante, esto es, la *compositio* o estructura sintáctica oracional, que luego analizamos.

También tiene un papel importante en el texto publicitario el *ornatus*, el embellecimiento de un texto retórico con la finalidad de atraer la atención por su elaboración.

Asimismo, tenemos que tener en cuenta, en la publicidad concebida para la radio, los rasgos de oralidad y los coloquialismos, con la finalidad de acercarla al oyente. Sí que presenta recursos léxicos, estrategias fónicas, morfosintácticas o pragmáticas propias del discurso oral coloquial, es decir, de la conversación cotidiana; sin olvidar que se trata de un producto creado, que imita la realidad y que está supeditado a la transmisión del mensaje que desea el anunciante (Hernández Toribio, 2006).

5.6. El registro coloquial: «No tenemos sueños baratos»

En ambas campañas de los anuncios que analizamos para La Primitiva de Loterías y Apuestas del Estado de 2014 y 2016, podemos ver cómo se recrea un registro conversacional como mecanismo para llamar la atención del oyente.

En los anuncios del yate y del apartamento, de la campaña de 2014, encontramos ejemplos claros de textos conversacionales, con marcas de oralidad cuya función es establecer un marco dialógico con el lector y aproximar el proceso argumentativo a la experiencia comunicativa del receptor. Vemos la forma dialógica a través de los interrogativos.



- En el anuncio del yate: «¿has imaginado un barco pesquero, un ferri o un yate? ¿es alquilado, es de tu primo o es tuyo?».
- En «Apartamento»: «¿Son a un patio interior? ¿Son...a un cartel de neón? ¿O son al mar?».

Asimismo, vemos la deixis social mediante las llamadas al receptor usando el imperativo con la forma de familiaridad (tú); la deixis personal inclusiva con «no tenemos...», elemento generalizador de la experiencia narrada. Además, encontramos fórmulas conversacionales del discurso, de interacción dialógica como «hum», «claro», «ya» o «bien»; y pausas, propias del discurso oral-conversacional.

En los anuncios de 2016, los del abogado, el diseñador y el panadero, las fórmulas conversacionales son más evidentes.

Encontramos las modalidades oracionales propias del estilo conversacional:

- Interrogativas: «Si puede ser que se convierta en una cadena de panaderías, ¿no?».
- Exclamativas: «¡Y yo todo el día *tumbao* en una hamaca! ¡Y... de vez en cuando algún caso si eso!».

Asimismo, destaca el léxico utilizado:

- Fórmulas conversacionales con vulgarismos: «tumbao» y «forrao».
- Sufijación, en los casos de «cochazo» o «pedazo».
- Superlativos, «forradísimo».
- Y mecanismos conversacionales: «si eso».

5.7. Mecanismos de cohesión

En los anuncios del yate y del apartamento que estamos analizando, nos encontramos con unos textos muy trabados, con mecanismos propios de la oralidad, con reiteraciones frecuentes en el discurso publicitario para mantener el interés del receptor y dirigir el proceso argumentativo sin que se pierda la coherencia interna del mensaje:

- Anáforas (por repetición, propias de la oralidad): «Y ese yate, Esas vistas...»
- Conector conclusivo («por eso»), típico de la publicidad: recopila lo anterior y formula la información primordial, el mensaje clave (comprar lotería).
- Elipsis (La Primitiva), propia de la expresión popular.



- Uso del gerundio: «250 años cumpliendo sueños». Introduce un argumento temporal-cuantitativo que recoge la idea central (el sueño) y la sitúa en un proceso temporal, que se remonta al pasado, pero que aún continúa, lo que constituye un argumento para legitimar el mensaje y dar prestigio a la fuente.

En los anuncios de 2016, se repiten los mecanismos de cohesión anteriores y, además, encontramos:

- Polisíndeton (y... y), que nos da una gradación temporal a través del conector sumativo más habitual en la cohesión oral.
- Deixis temporal de proximidad («esta semana»). Asimismo, hay un mecanismo que profundiza en la tendencia a aproximar el texto a la experiencia del receptor.
- Fórmulas modalizadoras, que orientan la subjetividad.
- Léxico: «Mi sueño...», «con el tiempo...». Sueño, imaginación y temporalidad son las claves temáticas del universo presentado.
- Perífrasis modales de probabilidad (poder + infinitivo).
- Interordinadas condicionales: «Si por muy distintos que empiecen los sueños...».
- Estructura enmarcada:
 - 1.º párrafo: ficción en primera persona.
 - 2.º párrafo: formulación del argumento de fuerza, con la deixis inclusiva, una frase de generalización del contenido (iniciada por una condicional) y una conclusión («por eso»).
 - 3.º párrafo: concluye con la ficción, y en el primer caso «Ese sí...», con una anáfora que garantiza la continuidad entre ámbitos.

5.8. Lo implícito

En publicidad la creación de formas más o menos originales va dirigida a la seducción del público, a conseguir su complicidad. Esas estructuras, si son creativas, favorecen la memorización del anuncio. Es aquí donde el papel del eslogan es fundamental para comprender el texto publicitario que acompaña una campaña.

Como indica Andrés Castillo (2010: 147):

el eslogan permite al creativo publicitario agrandar sus posibilidades expresivas, dada la libertad que le proporciona su extraordinaria flexibilidad, producto entre otras cosas, de sus

características textuales y de su calidad de anclaje argumentativo. Es por ello que resulta de gran efectividad para la exposición de tópicos y la presentación de ideas y conceptos a partir de las cuales se lleva a cabo un marco comunicativo (*frame*) que permite una comprensión rápida por parte del auditorio entre el que se divulga el anuncio comercial.

En este caso el eslogan del anuncio de Loterías y Apuestas del Estado para La Primitiva «No tenemos sueños baratos» nos transmite un contenido de presuposición pragmática, ya que los destinatarios del anuncio son concededores de lo implícito del enunciado: «No tenemos sueños baratos» implica que los sueños «no son baratos», que se necesita «dinero» para cumplirlos. Esto es algo que no se dice directamente, pero que recogen de forma implícita las frases posteriores. Así, vemos que, tras el marcador discursivo conclusivo «por eso», acompañan las perífrasis de obligación: «Por eso, hay que jugar a La Primitiva», de los anuncios de 2014 y «Por eso, esta semana hay que jugar a La Primitiva», en los de 2016.

Después de estas frases, sigue la cantidad de millones de euros del bote. Lo vemos en las cuñas: «Por eso, esta semana hay que jugar a La Primitiva, que sortea un bote de ... millones y medio de euros», lo que refuerza el valor o tópico implícito que recoge el anuncio: el dinero. Es un tópico muy utilizado en el discurso publicitario y que mueve al receptor hacia su imaginario icónico, mediante esquemas sintácticos recurrentes, relaciones pragmaticoenunciativas del signo con el usuario, manipulaciones formales y semánticas, contenidos temáticos, etc. (López Díaz, M. 1994).

VI. Conclusiones

Los estudios que rodean el mundo de la publicidad son amplios y variados. En nuestro trabajo, hemos visto cómo los textos –en este caso para el medio radiofónico– se conciben y se idean con el solo propósito de servir al fin último de la publicidad: persuadir al consumidor. Se utilizan todos los recursos necesarios, tanto del discurso oral como escrito, como hemos visto, para convencer de las bonanzas de un producto.

La publicidad basa gran parte de su contenido en una serie de tópicos publicitarios, valores que la sociedad considera positivos y deseables. Actúa también como un mecanismo difusor de ideología, ya que establece relaciones entre el producto anunciado y ciertos valores socialmente asociados.

La publicidad crea con sus mensajes multitud de imágenes estereotipadas y recurre a los tópicos más frecuentes como son la belleza, la juventud, el estatus social, la salud, el valor de lo común o



de lo exclusivo en relación con el prestigio social, el éxito, el poder; en definitiva, con el dinero. El discurso, el lenguaje y los mecanismos argumentativos manifiestan no solo ideas sino también una concepción del mundo.

Los anuncios o cuñas publicitarias para la campaña de radio para La Primitiva de Loterías y Apuestas del Estado con el título «No tenemos sueños baratos» pretenden crear unas realidades desde el mundo de la ficción.

Albaladejo Mayordomo (1998: 51) afirma que:

los mundos enraizados en el mundo real efectivo son mundos posibles, pero de aquellos son sólo mundos ficcionales los que sean representados por textos, que pueden ser no literarios, en el caso, por ejemplo, de la narración de un sueño por una persona a otra, o literarios, como cuando se trata de mundos artísticamente inventados

En estos textos creados para la publicidad, que ejemplifican esos mundos posibles de la literatura, vemos claramente la unión entre lo sintáctico y lo semántico en la construcción del relato y como ejemplo de la compleja relación entre *inventio* y *dispositio* (Galdona Pérez, 1995).

Así, el hilo conductor de los anuncios estudiados es el mundo de los sueños, el deseo de tener. En los textos de ambas campañas, el consumismo se convierte en cualidad humana y, por ello, no reprochable. Es un recurso que la publicidad utiliza para homogeneizar a los individuos y consolida el sistema capitalista de forma indirecta.

Por un lado, los anuncios de 2014 se centran en lo que tendrían en bienes materiales si les tocara La Primitiva: yate y apartamento; satisfacción inmediata de ser poseedores, vinculados a un consumismo muy propio de la sociedad española, fruto de una larga década de «nuevos ricos» que atesoraban casas, barcos, etc. Y esto es algo que sigue siendo recurrente en esta sociedad de principios del siglo XXI, pese a llevar ya años sumergida en una grave crisis económica.

Por otro lado, los anuncios de 2016 hablan de sueños, cuya consecución pasa por tener un oficio (abogado, diseñador o panadero) y trabajar duro para llegar a ellos, a no ser que toque el premio, en cuyo caso el esfuerzo es casi innecesario.

Según algunos estudios, imaginar lo que haríamos con el premio activa las mismas áreas del cerebro que ganarlo. Aunque sepamos que las probabilidades de ganar son muy pocas, tomamos los juegos

de azar como diversión y ponemos en ella nuestras expectativas futuras.

La publicidad nos promete todo tipo de posesiones materiales, nos genera falsas necesidades y deseos. En nuestra sociedad de consumo esto parece lo natural y lo normal. El consumo excesivo nos promete la felicidad a través del deseo de poseer cada vez más y más, y que está promovido por el mundo que nos rodea. Es un claro ejemplo de transmisión encubierta de ideologías. Pero no tiene por qué ser así.



VII. Bibliografía

- Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, et dialogue*. París: Nathan.
- Alba Reina, M^a José. 2007. *Los efectos poéticos de los enunciados metafóricos en el discurso publicitario*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Servicio de Publicaciones.
- Albaladejo Mayordomo, T. (1998). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alicante: Universidad.
- . (2005): «Retórica, comunicación, interdiscursividad». En *Revista de Investigación Lingüística* 8: 7-33. (Monográfico de lingüística y retórica editado por José Miguel Hernández Terrés.)
- Andrés Castillo, David. 2010. «Análisis textual y discursivo de la publicidad. Reflexiones en torno a cómo acometer el eslogan bajo el prisma de la lingüística textual». *Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies* 5: 141-152.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón Valls. 2002. *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Córdoba Bueno, Miguel. 2013. *Anatomía del juego*. Madrid: S. L. Dykinson.
- Fernández Toledo, Piedad y Flor Mena Martínez. 2007. «El papel de la fraseología en el discurso publicitario: sugerencias para un análisis multidisciplinar». *Pensar la publicidad* 1 (1): 181-198.
- Font de Villanueva, Cecilia. 2009. «La aparición de la lotería en España, ¿qué reacciones generó?». En *Fortuna y virtud: historia de las loterías públicas en España*, editado por Roberto Garvía, 127-158. Madrid: Sílex Ediciones.
- Galdona Pérez, Rosa Isabel. 1995. «Mundos ficcionales en el texto: una teoría semántica de la narración». En: *Actas del V Encuentro de Jóvenes Hispanistas*. Las Palmas de Gran Canaria.

- Hernández Toribio, María Isabel. 2006. *El poder de la palabra en la publicidad de radio*, Barcelona: Octaedro.
- López Díaz, Montserrat. 1994. «Consideraciones sobre la metáfora y la argumentación en el discurso publicitario». En: *Actas Primer Encuentro Interdisciplinar Sobre Retorica Texto y Comunicación*, vol. 2, 255-258. Cádiz.
- Muela Molina, Clara. 2008. «La representación de la realidad en la cuña publicitaria». *Comunicación y Sociedad XXI* (2): 115-139.
- Perona Páez, Juan José y María Luz Barbeito Veloso. 2008. «El lenguaje radiofónico en la publicidad del prime time generalista. Los anuncios en la “radio de las estrellas”». *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación* 77: 115-124.
- Sardón Navarro, Isabel María Sonia. 1997. «Retórica del discurso publicitario. Una interpretación textual». *Didáctica* 9: 249-273.
- Vellón Lahoz, Javier. 2007. *Estrategias lingüísticas de los textos publicitarios*. Barcelona: UOC.



La Regenta:
los personajes del *ménage à trois*

Elena Diana Nastasescu
al241361@uji.es

I. Resumen

El siguiente artículo es una investigación sobre los personajes con mayor relevancia y participación dentro del *ménage à trois* que se forma en la novela cumbre que trata el adulterio en España, *La Regenta* (1884-1885), de Clarín. De este modo, se pretende realizar la descripción de Ana Ozores, Fermín de Pas, Álvaro Mesía y Víctor Quintanar. El objetivo es entender, a través de sus prosopografías y etopeyas, las razones de cada uno de los personajes, el porqué de sus actuaciones y anhelos y los motivos que empujaron la historia hacia su trágico final.

Palabras clave: literatura, s. XIX, realismo, naturalismo, *La Regenta*, adulterio, personajes.

II. Introducción

Este trabajo pretende realizar un estudio temático sobre los personajes más relevantes dentro del adulterio de Ana Ozores, la protagonista de *La Regenta*. El punto de vista social de la novela es muy importante para su comprensión, y teniendo en cuenta que se ha escrito hace más de un siglo, ha sido necesario leer la obra desde la perspectiva de la sociedad de su tiempo. No deja de ser cierto el abundante número de investigaciones existentes al respecto; no obstante, el adulterio en sí resulta insuficientemente tratado. La descripción de los personajes que actúan en este puede aportar nuevas visiones sobre los motivos que empujaban a cada uno de ellos.

III. Objetivos

El propósito principal de este artículo será aportar nuevas visiones e interpretaciones sobre un tema no suficientemente tratado de la novela elegida, como es el adulterio. De esta forma, se pretende entender, a través de la lectura minuciosa del libro y la investigación del microcosmos de Vetusta, los agentes causales que llevan a la conducta de la protagonista, conocer los personajes que actúan en el *ménage à trois* y, finalmente, entender los motivos que hay detrás de las acciones de cada uno de ellos.

IV. Metodología



Leopoldo Alas, Clarín, publicó *La Regenta* en dos tomos en los años 1884 y 1885 respectivamente. Desde el primer momento, suscitó polémica y fue motivo de censura, primero por el obispo de Oviedo y después durante el franquismo, cuando se consideró peligrosa por atacar a la moral, a los ministros de la Iglesia y a la propia institución de la Iglesia. Su publicación se prohibió hasta el año 1962 y en la actualidad se considera la mejor novela del siglo XIX y la segunda mejor novela española después del *Don Quijote de la Mancha* (1605-1615).

Para la elaboración del presente artículo se ha hecho una lectura minuciosa y reflexiva del libro y se ha utilizado parte de la cuantiosa bibliografía que existe, como por ejemplo la *Teoría general de la novela: Semiología de «La Regenta»*, publicada en el año 1993 por María del Carmen Bobes Naves. Asimismo, también se han consultado algunas recopilaciones de conferencias en congresos o artículos en revistas, todo mencionado en el apartado final dedicado a la bibliografía.

V. Los personajes del *ménage à trois*

La Regenta es una novela que presenta los conflictos que viven sus personajes. Por su tipología actancial, podríamos afirmar que está constituida por cuatro personajes, desde el punto de vista del adulterio. En primer lugar tendríamos a una mujer joven y bella, infelizmente casada. En segundo lugar tendríamos a su marido, viejo e insustancial. Por último, los dos personajes restantes interpretan el mismo papel de seductor, aunque uno es el típico donjuán, pero caduco, y el otro es un confesor enamorado, físicamente fuerte y muy ambicioso. El argumento se organiza a partir de las situaciones, a favor o en contra, de cada uno de estos (Bobes Naves, 1993: 88-89).

Los personajes se pueden dividir entre redondos y planos. Los primeros serán los protagonistas de la novela y destacarán por mostrarse como una persona. Se caracterizan por su verosimilitud tanto física como, sobre todo, psicológica, hecho que invita al lector a la identificación. Así pues podemos afirmar que Ana Ozores y Fermín de Pas son dos personajes redondos, cuya historia conocemos casi en totalidad, y sobre los que sabemos muchos detalles sobre sus físicos y personalidades. Por otro lado, los personajes planos se crean de una forma más sencilla. Generalmente, se construyen alrededor de una única idea o cualidad y el lector los reconoce y recuerda con facilidad. En esta categoría es donde encontramos a los dos últimos integrantes principales de la historia, don Álvaro y don Víctor (Forster, 2000: 74-84).

5.1. La Regenta: Ana Ozores

Para describir a la protagonista, empezaremos por su prosopografía, ya que en la novela realista es un importante indicio de los rasgos de la etopeya de los personajes.

En *La Regenta*, la mirada, el color de los ojos o la forma de mirar pueden comunicar atributos de la personalidad o estados de ánimo. Estas características se interpretan en contraposición a otras. Por ejemplo, la mirada suave y dulce de Ana («mirándole seria, dulce...» Alas, 2014: 998) adquiere significado enfrentada a la mirada cortante del Magistral («salía un resplandor punzante, que era una sorpresa desagradable, como una aguja en una almohada de plumas» Alas, 2014: 102); su forma apasionada de mirar («le enseñaba sin pestañear los suyos dulces y apasionados» Alas, 2014: 614) contrasta con la fría de don Álvaro; los ojos garzos de Ana son símbolo de bondad, frente a los verdes de don Fermín que significan malicia o a los «grises, sin color definido, transparentes» (Alas, 2014: 492) de don Álvaro (Bobes Naves, 1993: 102).

Desde el principio de la novela, se nos presenta como una «guapísima señora» (Alas, 2014: 105), y este atributo se repite a lo largo de todo el discurso narrativo. No se nos ofrecen detalles concretos, pero sí varias comparaciones entre Ana y figuras conocidas, como la Venus del Nilo [sic.] («¡Es la Venus *del Nilo!*» Alas, 2014: 224), o la Virgen de la Silla («Que la Regenta se parece mucho a la Virgen de la Silla» Alas, 2014: 330). La opinión general de Vetusta es que «es una mujer hermosa, hermosísima» (Alas, 2014: 269) y la misma Ana es consciente de su apariencia y «encontraba exquisito deleite en verificar la justicia de aquellas alabanzas. Era verdad, era hermosa» (Alas, 2014: 231).

Sabemos que la belleza de Ana corresponde a la exigida por los cánones decimonónicos. En el capítulo tercero se nos desvela que «su abundante cabellera, de un castaño no muy oscuro, caía en ondas sobre la espalda y llegaba hasta el asiento de la mecedora» (Alas, 2014: 163) y «las formas y el cutis de Ana» (Alas, 2014: 164) eran dignos de envidia. En el mismo capítulo también se nos dice que tiene piel blanca, «pies [...] pequeños y rollizos» (Alas, 2014: 165) y unas «formas de Venus, algo flamenca» (Alas, 2014: 172).

Ana es el centro discurso: el narrador nos habla sobre ella, los demás personajes discuten sobre su persona y actos, y si es Ana la que tiene la palabra, reflexiona sobre sí misma, sus sentimientos y pensamientos mediante el monólogo interno, técnica muy típica de la novela del siglo XIX. Su única preocupación es su persona, su futuro, su presente y el aburrimiento en el que vive; el examen de su pasado y su propia salud, y todo lo concerniente a los que la rodean carece de importancia.

La Regenta es un personaje que no alcanza la madurez, y en muchos aspectos tiene un comportamiento infantil, dependiendo de



los demás para todo. Es incapaz de vivir sola o de organizarse para estar en sociedad. Siempre busca el apoyo y sustento de alguien: a la muerte de su padre, acude a sus tías; para salir de la pobreza y para conseguir seguridad, se casa con don Víctor; para salvarse de caer en la tentación del adulterio, busca a su «padre espiritual, el hermano mayor del alma, el faro de luz mística, el guía en el camino del cielo» (Alas, 2014: 791), don Fermín (Bobes Naves, 1993: 96-98). Así observamos la necesidad de Ana de que otra persona dirija su vida (Alas, 2014: 673):

Por eso quiero que usted me guíe... Vendré a esta casa, imitaré a estas señoras, me ocuparé con la tarea que ellas me impongan... Haré todo lo que usted manda; no ya por sumisión, por egoísmo, porque está visto que no sé disponer de mí; prefiero que me mande usted... Yo quiero volver a ser una niña, empezar mi educación, ser algo de una vez, seguir siempre un impulso, no ir y venir como ahora...

Otra particularidad importante de su carácter nos la explica muy bien Visitación: «Su amiga, sí. ¿Íntima? Ella no tiene más intimidades que las de dentro de su cabeza. Tiene ese defectillo; es muy cavilosa y todo se lo guarda. Por ella no sabré nunca nada» (Alas, 2014: 333). Este distanciamiento caracteriza las relaciones con todas las personas que la rodean, incluso con el Magistral, con el que nunca llega a sincerarse por completo con respecto a sus sueños y anhelos. Podemos encontrar la causas de esta postura distante que adopta en las incursiones que hace a su pasado, concretamente la muerte de su madre, hecho que marca a Ana y la hace sentirse extraña en todos los ámbitos sociales. Esto le genera desconfianza y la hace sentirse incomprendida y diferente (Bobes Naves, 1993: 105, 107).

Durante la infancia padece el abandono de su padre y los severos cuidados de doña Camila. En este momento de su desarrollo es cuando ocurre una de las experiencias que más van a marcar a la Ana adulta. Lo que a ojos de algunos podría parecer una inocente aventura infantil, el pueblo transforma en una calumnia: Ana conoce a Germán, un niño de solo doce años, y ambos deciden meterse en un barco, ella para buscar a su padre y él para «matar moros». No consiguen desatar la barca y su aventura se reduce a pasar la noche contándose cuentos para dormir. Las críticas de la sociedad desembocaron en una acentuada confusión entre el amor sexual que un hombre puede despertar en ella y el pecado (de Semprún Donahue, 1988: 261) (Alas, 2014: 195).

Al principio la calumnia habíale hecho poco daño [...] pero poco a poco fue entrando en su espíritu una sospecha, aplicó sus potencias con intensidad increíble al enigma que tanta influencia tenía en su vida [...] quiso saber lo que era aquel pecado de que la acusaban, y

en la maldad de doña Camila y en la torpe vida, mal disimulada, de esta mujer, se afiló la malicia de la niña, que fue comprendiendo en qué consistía tener honor y en qué perderlo; y como todos daban a entender que su aventura de la barca de Trébol había sido una vergüenza, su ignorancia dio por cierto su pecado.

Poco después de este episodio, don Carlos vuelve para hacerse cargo de su hija. Los años que Ana vive con su padre en Madrid y en Loreto, disfruta de libertad intelectual y personal, pero tampoco en esta situación consigue encontrar la felicidad. La relación con su progenitor es más bien fría y nunca llegan a intimar (Alas, 2014: 212):

La pérdida de su padre la asustó más que la afligió al principio. [...] Sintió un egoísmo horrible lleno de remordimientos. Más que la muerte de su padre le dolía su abandono, que la aterraba. [...] se sintió esclava de los demás. [...] necesitaba del mundo, un asilo. [...] Ana dio gritos, se asustó mucho, se sintió muy cobarde; llorando y con las manos en cruz pidió que llamaran a sus tías, unas hermanas de su padre que vivían en Vetusta y que tenía entendido que eran muy buenas cristianas.

Una vez en Vetusta y después de recuperarse de la enfermedad que le produjo el verse sola en el mundo, Ana empieza a pensar en sus posibilidades para independizarse de sus tías. Las únicas dos opciones que encuentra son «el matrimonio o el convento» (Alas, 2014: 231), y se queda con la primera, ya que el confesor Ripamilán rechazará la segunda. A pesar de su belleza, sus posibilidades de enlace no incluían a los jóvenes aristócratas, debido a su precaria situación económica. Viéndose en esta situación, Ana comienza a despreciar la sociedad y a distanciarse de ella incluso más (Alas, 2014: 238):

Ana observaba mucho. Se creía superior a los que la rodeaban, y pensaba que debía haber en otra parte una sociedad que viviese como ella quisiera vivir y que tuviese sus mismas ideas. Pero entretanto Vetusta era su cárcel, la necia rutina, un mar de hielo que la tenía sujeta, inmóvil. Sus tías, las jóvenes aristócratas, las beatas, todo aquello era más fuerte que ella; no podía luchar, se rendía a discreción y se reservaba el derecho a despreciar a su tirano, viviendo de sueños.

La arrogancia, la emplea especialmente con los jóvenes, y «si alguno había querido tratarla como a Obdulia, pronto había encontrado un desdén altivo y una ironía cruel capaces de helar una brasa» (Alas, 2014: 247). Había creado «el orgullo de Ana y la necesidad de los otros un muro de hielo» (Alas, 2014: 247). Este distanciamiento y la altivez con la que trata a los demás le crean



fama de virtuosa y le da la admiración de todos («Se confesaba que era virtuosa» Alas, 2014: 241).

A diferencia de su actitud respecto a los hombres, Ana sí que se ve afectada por las críticas que recibe por su pasión más oculta, «el mayor y más ridículo defecto que en Vetusta podía tener una señorita: la literatura» (Alas, 2014: 231). Incluso llegaron a apodarla *Jorge Sandio* como forma de burlarse de ella. Acaba renunciando por completo a la escritura y solo vuelve a ella cuando su médico le aconseja escribir un diario para superar sus aflicciones.

Con tal de superar sus dificultades y conseguir estabilidad económica, Ana decide casarse con Víctor Quintanar, a pesar de no estar enamorada. Esto desemboca en nuevas preocupaciones relacionadas con su futuro, de manera que sigue siendo el centro de sus inquietudes, sin interesarse por nadie más, ni siquiera por su marido. Ana es infeliz en su vida matrimonial y la sociedad parece saber los problemas que los cónyuges tienen. Muestra una creciente angustia ante el paso del tiempo y se considera a sí misma vieja a pesar de tener menos de treinta años. Esta crisis puede relacionarse con la creencia de que su valor personal radica en su belleza, y que con el paso de los años esa belleza acabaría perdiéndose. Este tipo de pensamientos conducen a una situación moralmente peligrosa, en la que las personas pueden realizar acciones en otros momentos rechazadas (Bobes Naves, 1993: 109-111).

Ana está sexualmente insatisfecha y cada vez necesita algo más que el amor paternal que su marido puede darle (Alas, 2014: 375-376):

Pero no importaba; ella se moría de hastío. Tenía veintisiete años, la juventud huía; veintisiete años de mujer eran la puerta de la vejez a que ya estaba llamando... y no había gozado una sola vez esas delicias del amor de que hablan todos, que son el asunto de comedias, novelas y hasta de la historia. El amor es lo único que vale la pena vivir, había oído y leído muchas veces. Pero ¿qué amor? ¿dónde estaba ese amor? Ella no lo conocía.

La Regenta muestra el mismo tipo de actitud egocéntrica incluso en su vida religiosa, y se considera merecedora de una atención especial de Dios (Alas, 2014: 600-601):

[...] creía en una atención directa, ostensible y singular de Dios a los actos de su vida, a su destino, a sus dolores y placeres; sin esta creencia no hubiera sabido resistir las contrariedades de una existencia triste, sosa, descaminada, inútil. [...] Se creía en sus momentos de fe egoísta, admirada por el Ojo invisible de la Providencia. El que todo lo ve y la veía a ella, estaba satisfecho, y la vanidad de la Regenta necesitaba esta convicción para no dejarse llevar de otros instintos [...].

El carácter de Ana se caracteriza, pues, por un desequilibrio afectivo y un complejo narcisista que la hace mostrarse así en todos los ámbitos de su vida: temor a la pérdida de la belleza, egoísmo en las relaciones amorosas y egocentrismo en su fe religiosa (Bobes Naves, 1993: 104-113).

5.2. El Magistral: don Fermín de Pas

El protagonista de una novela suele ser el personaje del que más información se nos da a lo largo del discurso, pero en el caso de *La Regenta* este requisito no se cumple. Es de don Fermín de Pas del que más se nos habla, a quien más se conoce, pero, no obstante, su historia carece de autonomía (Bobes Naves, 1993: 32, 126). A pesar del interés que tiene como personaje, depende por completo de la historia de Ana.

El personaje de don Fermín no se configura solamente a través de datos directos y objetivos, sino que también se nos ofrecen numerosas opiniones de los otros personajes. Hay multitud de rumores que circulan sobre todo entre los clientes del Casino y, al escucharlos, el lector suele inclinarse hacia la persona del Magistral, el calumniado. A lo largo de la novela se rumorean muchas cosas sobre él que resultan ser ciertas: «se dice que es usurero, y resulta que lo es; se dice que es un energúmeno, y así se muestra con el cura de Contracayes; se dice que su madre le prepara celestinescamente amores caseros, y se verifica que los tiene con Teresina» (Bobes Naves, 1993: 92). El lector suele empezar a sentir aversión hacia el canónigo cuando los rumores se confirman, que es el sentimiento que el narrador espera despertar en sus lectores.

Don Fermín es un personaje con una descripción física muy abundante y detallada y, entre los principales, es el primero en aparecer. De una parte tan pequeña de su cuerpo como es la cabeza tenemos toda esta información (Alas, 2014: 102-103):

En efecto, su tez blanca tenía los reflejos del estuco. En los pómulos, un tanto avanzados, bastante para dar energía y expresión característica al rostro [...] En los ojos del Magistral, verdes, con pintas que parecían polvo de rapé, lo más notable era la suavidad de liquen; pero en ocasiones, de en medio de aquella crasitud pegajosa salía un resplandor punzante, que era una sorpresa desagradable, como una aguja en una almohada de plumas. [...] cubriéndola con el telón carnoso de unos párpados anchos, gruesos, insignificantes, como es siempre la carne informe. La nariz larga, recta, sin corrección ni dignidad, también era sobrada de carne hacia el extremo y se inclinaba como árbol bajo el peso de excesivo fruto. Aquella nariz era la obra muerta en aquel rostro todo expresión, aunque escrito en griego, porque no era fácil leer y traducir lo que el Magistral sentía y pensaba. Los labios largos y delgados, finos, pálidos, parecían obligados a vivir comprimidos





por la barba que tendía a subir, amenazando para la vejez, aún lejana, entablar relaciones con la punta de la nariz claudicante. Por entonces no daba al rostro este defecto apariencias de vejez, sino expresión de prudencia de la que toca en cobarde hipocresía y anuncia frío y calculador egoísmo. [...] La cabeza pequeña y bien formada, de espeso cabello negro muy recortado, descansaba sobre un robusto cuello, blanco, de recios músculos, un cuello de atleta, proporcionado al tronco y extremidades del fornido canónigo, [...] el más apuesto azotacalles de Vetusta.

A partir de este retrato muy difícilmente se podría imaginar la figura de un mozo hermoso que enamora a las beatas con su elegancia, y más bien daría la impresión de un campesino. La conclusión que podemos sacar de esta descripción es que el narrador se encuentra lejos de la imparcialidad, y añade siempre connotaciones peyorativas (Bobes Naves, 1993: 133-134).

Podemos encontrar una coincidencia interesante en la actitud de Ana y la de don Fermín con respecto a su belleza: ambos manifiestan un complejo narcisista. Este hecho ya lo hemos comprobado en la descripción de Ana, pero en el caso del canónigo también se puede observar: «quedó satisfecho con la conciencia de su cuerpo fuerte» (Alas, 2014: 411).

En cuanto a la personalidad de este personaje, también es un solitario como Ana, a pesar de la tutela que su madre ejerce sobre él. Su naturaleza es ambigua, puesto que se crea un contraste muy acentuado entre su vida interior y la imagen que se crea de cara a los demás. En este sentido sabemos que el Magistral tiene una expresión cuando se encuentra solo, y se reviste «de repente de la expresión oficial» (Alas, 2014: 100) cuando alguien aparece. El conocimiento que los demás tienen de su persona es inseguro, basado en rumores y su máscara oficial. El mismo lector queda avisado por el narrador, que afirma que «este fingimiento era en él segunda naturaleza» (Alas, 2014: 423).

Desde el primer capítulo de la obra se nos presentan los dos rasgos más característicos de su personalidad: el orgullo y la ambición. El personaje nos es introducido por la mirada de los dos monaguillos, que lo observan dirigirse a la torre de la catedral, su observatorio particular (Alas, 2014: 104):

Uno de los recreos solitarios de don Fermín de Pas consistía en subir a las alturas. Era montañés, y por instinto buscaba las cumbres de los montes y los campanarios de las iglesias. [...] Cuanto más subía más ansiaba subir [...] Llegar a lo más alto era un triunfo voluptuoso para de Pas.

Uno podría pensar que esta afición se debe a un deseo de acercarse a Dios, pero nada más lejos de la realidad. Su mirada, en

lugar de dirigirse al cielo, se dirige a la tierra, observando todo lo que posee y haciendo planes para conseguir dominar lo que le queda de Vetusta (Alas, 2014: 105-106):

Vetusta era su pasión y su presa. Mientras los demás le tenían por sabio teólogo, filósofo y jurisconsulto, él estimaba sobre todas su ciencia de Vetusta. La conocía palmo a palmo, por dentro y por fuera, por el alma y por el cuerpo, había escudriñado los rincones de las conciencias y los rincones de las casas. Lo que sentía en presencia de la heroica ciudad era gula [...] Y bastante resignación era contentarse por ahora con Vetusta.

Fermín también es importante por su desarrollo histórico, ya que pasa de vivir por su ambición y crear su imagen ante los demás, a vivir exclusivamente por su pasión por Ana y a perder el control sobre sí mismo. No obstante, volverá a sus inicios fríos tras la traición de la Regenta. El Magistral empieza solo la novela, ama a Ana y comparte con ella varios años, y al final de la novela termina de nuevo solo, rechazando en la última escena a la que tanto dolor le había provocado (Bobes Naves, 1993: 137-140).

5.3. Un don Juan vetustense: don Álvaro Mesía

Álvaro Mesía es el presidente del Casino de Vetusta y el jefe del partido liberal dinástico. No proviene de una familia noble, pero lo tratan como tal por su estrecha amistad con Paco Vegallana, el Marquesito. A lo largo de la obra, el narrador lo trata siempre con desprecio: «gallo rubio» (Alas, 2014: 279), «gallo vetustense» (Alas, 2014: 877; 1018), «don Juan Tenorio» (Alas, 2014: 277; 1056), «don Juan de Vetusta» (Alas, 2014: 280; 508).

Sobre este personaje se conoce muy poco y lo conocido se expresa para reafirmar su papel de seductor: su belleza física, sus actividades donjuanescas con diferentes mujeres y su conducta con la Regenta. Nada se nos dice sobre su familia o sobre su trabajo, o las razones de ser de su personalidad y comportamiento (Bobes Naves, 1993: 31). Se dan detalles sobre su aspecto físico, que responde a la función de seductor que desempeña en la novela, pero no se alude a ningún aspecto de su carácter, sentimientos o historia. El personaje responde a su único fin: conquistar mujeres, y el narrador le niega cualquier tipo de mundo interior (Bobes Naves, 1993: 141).

Físicamente, don Álvaro es alto, esbelto, «un figurín intachable» (Alas, 2014: 278) y siempre va a la moda («Don Álvaro Mesía era más algo que Ronzal y mucho más esbelto. [...] aquella ropa el eterno modelo de la ropa» Alas, 2014: 278). Es «rubio, pálido, de ojos pardos, fríos casi siempre, pero candentes para dar hechizos a una mujer» (Alas, 2014: 279). A pesar de su belleza, «cuarenta años y

alguno más contaba el presidente del casino» (Alas, 2014: 289), la edad que tenía don Víctor Quintanar cuando se casó con Anita.

También la actitud de Mesía con respecto a la conquista se ve cargada de sarcasmos por parte del narrador. Se muestra muy seguro con respecto a su victoria, ya que piensa que «no había más amor que uno, el material, el de los sentidos; que a él había de venir a parar aquello» (Alas, 2014: 582). «Y además, no creía en la mujer fuerte. ¡Señor, si hasta la Biblia lo dice! ¿Mujer fuerte? ¿quién la hallará?» (Alas, 2014: 296-297). El narrador se muestra incluso más indignado con este personaje una vez la seducción se realiza y no vuelve a decir su nombre cuando se refiere a él directamente, sino que pasa a ser «el gallo corrido y gastado» (Alas, 2014: 1016), «el Gran Tacaño del amor» (Alas, 2014: 1017), «el libertino gracioso» (Alas, 2014: 1025), «el seductor de oficio» (Alas, 2014: 1026).

En sus intentos por vencer la resistencia de la Regenta, el Tenorio hace partícipes a sus amigos, Paco Vegallana y Visitación, de su amor y sus penurias, a cada cual expresándoselo de manera diferente. Al primero «le engañó como engañaba a ciertas mujeres que tenían educación y sentimientos semejantes» (Alas, 2014: 292) porque «al Marquesito había que hablarle de amor puro» (Alas, 2014: 328), mientras que a la segunda le hablaba «de una conquista más. [...] Visitación quería precipitar a la Regenta en el agujero negro donde habían caído ella y tantas otras» (Alas, 2014: 328).

Este personaje plano tiene tres características básicas acorde a su rol de seductor en la novela: la belleza, la vanidad y el desprecio que despierta por su inmoralidad (Bobes Naves, 1993: 144).

5.4. El marido: Víctor Quintanar

Don Víctor se nos presenta como un magistrado de Zaragoza que había sido regente de varias Audiencias, incluida la de Vetusta, «algo maduro, aunque no mucho, para novio» (Alas, 2014: 236), que «no estaba mal conservado» (Alas, 2014: 237), según Ana. Cuando los futuros novios se conocen, don Tomás Crespo lo define como «un aragonés muy cabal, valiente, gran cazador, muy pundonoroso y gran aficionado de comedias» (Alas, 2014: 237).

Cuando se casan, el magistrado cuenta con «cuarenta años y pico» (Alas, 2014: 240) y es considerado tanto por Ana como por Frígilis «el único novio digno de ella» (Alas, 2014: 240). Anita se casa por necesidad, para poder emanciparse y dejar de ser una carga para sus tías y conseguir una situación social y económica estable. A su pesar, «no le amaba, no; pero procuraría amarle» (Alas, 2014: 246).

Cuando empieza el discurso de la novela, Ana Ozores cuenta con veintisiete años y está decidida a ser una buena esposa y a querer y respetar a su marido, del que piensa que (Alas, 2014: 176):



había sido hermoso, no cabía duda. Verdad era que sus cincuenta y tantos años parecían sesenta; pero sesenta años de una robustez envidiable; su bigote blanco, su perilla blanca, sus cejas grises le daban venerable y hasta heroico aspecto de brigadier y aun de general. No parecía un Regente de Audiencia jubilado, sino un ilustre caudillo en situación de cuartel. (Alas, 2014: 176)

Pero esta opinión cambia a lo largo de los capítulos, y cuando la Regenta cede ante las pretensiones de don Álvaro, este degrada la imagen de don Víctor para asegurar su puesto como amante. El «venerable anciano» se convierte a ojos de su mujer en (Alas, 2014: 1015):

¡Aquel marido a quien ella había sacrificado lo mejor de la vida, no sólo era un maníaco, un hombre frío para ella, insustancial, sino que perseguía a las criadas de noche por los pasillos, las sorprendía en su cuarto, les veía las ligas..! ¡Qué asco! [...] Era asco; y una especie de remordimiento retrospectivo por haber sacrificado a semejante hombre la vida.

A pesar del cariño que le profesa a su mujer, se siente muy contrariado por sus continuas crisis nerviosas y enfermedades: «consideró que era un contratiempo serio la enfermedad de su queridísima Ana» (Alas, 2014: 680); todo porque vive sumido en su propio mundo, y prefiere estar rodeado de teatro, caza y los artilugios que diseñaba y creaba.

También destaca su falta de principios firmes. El narrador nos afirma que don Víctor es una persona fácilmente manipulable, y a pesar de afirmar Alas, 2014: 650-651)

que en su casa no se hacía más que lo que él quería [...] no echaba de ver que siempre acababa por querer lo que determinaban los demás. [...] Hasta en el estilo se notaba que Quintanar carecía de carácter. Hablaba como el periódico o el libro que acababa de leer [...] y otras cualidades de su oratoria, que parecían señales de una manera original, no eran más que vestigios de aficiones y ocupaciones pasadas.

Es un gran aficionado al teatro del siglo XVII, sobre todo a Calderón de la Barca («le deleitaba especialmente el teatro del siglo diecisiete. [...] Según él, nadie como Calderón entendía en achaques del puntillo de honor» Alas, 2014: 180). En su inconsciente, a través de estos escritos, don Víctor parece prever el adulterio y desde el comienzo del discurso toma postura al respecto: «Si mi mujer [...] fuese capaz de caer en liviandad digna de castigo... [...] yo le doy una sangría suelta» (Alas, 2014: 180-181). En el capítulo XVI, el magistrado expone al mismo Mesía, la venganza que tomaría (Alas, 2014: 618-619):

Nadie dirá que yo [...] tengo ese punto de honor quisquilloso de nuestros antepasados [...] seguro estoy, me lo da el corazón, de que si mi mujer (hipótesis absurda) me faltase... se lo tengo dicho a Tomás Crespo muchas veces... le daba una sangría suelta. [...] En cuanto a su cómplice [...] le mataría con arma blanca.

Don Víctor acaba viviendo en carne propia la humillación del teatro de Calderón, donde el protagonista tiene que vengar su honor: «Pero había llegado la suya. Aquel era su drama de capa y espada. Los había en el mundo también. ¡Pero qué feos eran, qué horrorosos!» (Alas, 2014: 1039). Quería castigar, vengarse, ser como uno de los héroes de las obras que leía con tanto entusiasmo, pero al final se da cuenta de que no sería capaz de matar a las personas a las que quería a pesar de traicionarle: «Se despreció profundamente, pero más profundo que el desprecio fue el consuelo que sintió al comprender que no tenía valor para matar a nadie, así, tan de repente» (Alas, 2014: 1039).



VI. Conclusiones

A modo de conclusión, podríamos decir que *La Regenta* sigue las decisiones que Ana adopta para conseguir la felicidad: después de su primera enfermedad, decide casarse con don Víctor para emanciparse de sus tías; tras la segunda, se ampara en la religión para rehuir la tentación; después de la tercera decide vivir, pero cae en el adulterio. Recorre todos los caminos que le abre la vida y todos ellos acaban en fracaso: el matrimonio con desamor, su vida religiosa es falsa, sus amores adúlteros son descubiertos... En ninguno de los caminos consigue encontrar la felicidad.

Por otro lado, la ingenuidad de Ana es indispensable para que la empresa de un tenorio tan egocéntrico y superficial pueda llegar a buen término. Ella se siente halagada por los sentimientos de Mesía, que cree sinceros, y, como consecuencia directa de su narcisismo, se piensa diferente a las demás conquistas del don Juan. Seguramente no se habría llegado a ese desenlace si la Regenta no hubiese pensado que su relación adúltera era también romántica, y no solo carnal, tal y como descubre al final. Esta resolución se basa en las creencias religiosas de Ana, sus reticencias a abandonarlas y la necesidad de justificar sus actos. Por ejemplo, ni siquiera después de cometer adulterio es capaz de reconocer su error y afirma: «si no es para siempre, esto es un bochorno, es un crimen infame, villano...» (Alas, 2014: 1015). Así pues, solo aceptaría la indecencia de sus actos si se demostraran puramente carnales.

También es interesante constatar las consecuencias del adulterio en cada uno de los integrantes del *ménage à trois* inicial. El Magistral

no se ve en nada afectado, primero porque dentro de Vetusta se le respeta por su condición de canónigo y todos los rumores con respecto a su persona se acaban atribuyendo a sus detractores; y segundo porque no toma parte directa del adulterio. Por lo tanto, no cambia su situación familiar o social, no aprende ni sufre las consecuencias de ninguna de sus acciones, su vida sigue encaminada hacia el mismo sitio que al principio de la novela, sus problemas amorosos se verán resueltos por doña Paula y las criadas que pone a su servicio, seguirá siendo el confesor de las señoras más importantes de Vetusta... Posiblemente se volverá a enamorar y su situación económica seguirá mejorando con ayuda de los negocios gestionados por su madre. Don Álvaro solamente se ve en una situación tensa en el momento del duelo, en el que su vida peligra, pero después huye a Madrid donde con seguridad seguirá con su vida de conquistas donjuanescas. Don Víctor, por su parte, es aparentemente el más perjudicado por las decisiones de su mujer, ya que muere en el duelo en el que intentaba defender su honor.

Al final de la novela Ana se queda sola, viuda tras la muerte del marido, abandonada por su amante, aborrecida por su «hermano mayor del alma» y despreciada por la sociedad, con la única compañía de su amigo Frígilis. Es la única que sufre las consecuencias de sus actos, a pesar de ser asediada por don Álvaro y de ver cómo la sociedad la empujaba al pecado. Su búsqueda de la felicidad se ve frustrada y hasta los avances que consigue hacer, como la estabilidad económica y social, se ven pulverizados cuando se convierte en viuda. Desconocemos su futuro, o si lo tiene siquiera, pero no es de esperar una gran mejora en su situación dada la creencia de la época de que la mujer solo tiene valor mientras esté casada con un hombre, como aconsejaba Pérez Galdós en *Fortunata y Jacinta*, otra gran obra que habla sobre la mujer del siglo XIX. Se trata de una novela abierta, de final sugerente.

Así pues, Clarín se encarga de criticar una sociedad hipócrita que se escandaliza ante la infidelidad de Ana a pesar de ser ella misma quien la ha propiciado. No obstante, podríamos afirmar que es su falta de decoro y prudencia lo que produce el rechazo de Vetusta y no el adulterio en sí, ya que «se sabía que muchas damas principales de la Encimada y de la Colonia engañaban o habían engañado o estaban a punto de engañar a su respectivo esposo» (Alas, 2014: 1090).



VII. Bibliografía

- Alas, Leopoldo («Clarín»). 2014. *La Regenta*. Edición de Gonzalo Sobejano (1.ª ed. en 1981). Barcelona: Castalia.
- . 2008 y 2005. *La Regenta I y II*. 15.ª edición de Juan Oleza (1ª ed. en 1984). Madrid: Cátedra.
- . 2008. *La Regenta*. 16.ª edición de Mariano Baquero Goyanes (1.ª ed. en 1984). Madrid: Espasa Calpe.
- Bobes Naves, María del Carmen. 1993. *Teoría general de la novela. Semiología de «La Regenta»*. Madrid: Gredos.
- Caudet, Francisco. 2002. *El parto de la modernidad: La novela española en los siglos XIX y XX*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ciplijauskaitė, Biruté. 1984. *La mujer insatisfecha. El adulterio en la novela realista*. Barcelona: Edhasa.
- de Semprún Donahue, Moraima. 1988. «La doble seducción de *La Regenta*». En *La Regenta*, editado por Frank Durand. Madrid: Taurus.
- Forster, Edward Morgan. 2000. *Aspectos de la novela*. Barcelona: Debate.
- Oleza, Joan. 1984. *La novela del siglo XIX: del parto a la crisis de una ideología*. Barcelona: Laia.
- Servén Díez, Carmen. 2001. «*La Regenta* frente a la censura franquista». En: García Pinacho, Pilar e Isabel Pérez Cuenca (ed.). *Clarín, espejo de una época*. Acceso en: http://cvc.cervantes.es/literatura/clarin_espejo/serven.htm#np1n.
- Sobejano, Gonzalo. 1981. «Introducción» a Leopoldo Alas «Clarín», *La Regenta*, edición del 2014. Barcelona: Castalia.
- . 1985. *Clarín en su obra ejemplar*. Madrid: Castalia.
- Vilanova Andreu, Antonio. 2002. «Nueva lectura de *La Regenta* de Clarín». En *Leopoldo Alas «Clarín»: Actas del Simposio Internacional (Barcelona, abril de 2001)*, editado por Antonio Vilanova y Adolfo Sotelo Vázquez. Barcelona: Universitat de Barcelona.





Estudis Anglesos

Estudios Ingleses
English Studies

A study on language use and language attitudes

by Arabs living in Spain

Mariam Benkasem Agbalu
al131774@uji.es

I. Abstract

Multilingualism is a key concept when dealing with languages around the world. The Arab population in the Valencian Community, Spain, is a clear example of the presence of more than one language coexisting within the same society. Due to the influences of the local languages spoken in the area, the use of Arab by this population presents some distinctive features. Also the attitudes towards the mother tongue and the rest of the contextual languages presents idiosyncrasies. Several studies (Lasagabaster, 2003; Safont, 2007; Portolés, 2011; Nightingale, 2012) have explored the attitudes towards Spanish, Catalan and English in the Valencian Community, but the Arab population has not been taken into consideration. This study will analyse language use and attitudes of Arab university students living in Castelló, where both students born in Spain and in an Arabic country will be taken into account. The paper will seek to analyse the contexts in which the participants use the language they speak, and their attitudes towards Spanish, Arabic, English and Catalan. In order to collect data, a questionnaire with three parts was used: personal data and languages spoken, language use, and language attitudes. The preliminary results of the research show that Arabic and Spanish are more used than English and Catalan, which are scarcely ever chosen. Moreover, favourable attitudes were signalled towards all languages, except for Catalan, which received neutral opinions.

Keywords: Arabs, language attitudes, language use, Arabic, Spanish bilingual contexts

II. Introduction

It has been claimed by Grosjean (1982) that «more than half of the world's population is bilingual, that is lives with two or more languages.» However, due to the changing situation of the world, multilingualism is having a more significant weight on the world's population lives due to the contact of languages as well as people getting more in touch with foreign speakers.

In this multilingual context, people have started to show preferences for using one language over any other depending on with whom they are speaking, or which activities they are performing, among other factors. People's attitudes towards speakers of other languages have also been studied since the 1960s. Both concepts, language use and language attitudes, are key terms for sociolinguistics, and their study provides us with results that reveal the linguistic behaviour of people from a given social sector,

as well as evidence on the use of languages and the choices made depending on different variables and contexts.

There is a large Arabic population in Castelló, Spain, whose members are at least bilingual speakers. Castelló is a bilingual area where Catalan and Spanish are spoken, and most Arabs have become multilingual by speaking both Arab and Spanish and Catalan. Bearing this in mind, the present study focuses on language use among Arab university students, showing any eventual differences between those born in Spain and those born in an Arab country

This study will first focus on the theoretical framework defining key concepts such as multilingualism, language use and language attitudes. The definition of language attitudes is based mainly on Baker's (1992) model, and previous attitudinal studies regarding the Valencian Community. Section 2 of this paper concentrates on the empirical study, establishing the aim and research questions as well as the methodology followed to conduct the study, giving details on the participants selected, the instrument used, and the procedure followed. Next, section 3 reports and discusses the findings regarding each research question, and finally, section 4 presents the conclusions to the study.



III. Theoretical framework

Nowadays, the concepts of multilingualism and plurilingualism are being the focus of an increasing number of studies due to the growing importance of multicultural populations, globalisation, and language diversity. These phenomena have led to an increase in foreign language learning. However, both multilingualism and plurilingualism are often confused. The former refers to those societies where more than one language coexist but are used separately. The latter, on the other hand, is related to a situation where a person, with competence in more than one language, can switch between languages according to the circumstances at hand.

The increasing presence of languages in the world is mainly due to multiculturalisation, a process by which the cultural and linguistic diversity among a group of people grows leading to multicultural societies. This practice has been already established by the creation of the European Union project, which defends the coexistence of cultures and languages in one society. In fact, there are countries that have included the idea in their curricula, as is the case of Spain, where different languages, cultures, and people from different nationalities live side-by-side. More specifically, in the Valencian Community, there is a high percentage of foreign inhabitants, with an Arab population being the most predominant. In education, three main languages coexist: Spanish, Catalan and English, but because of

the presence of Arabs, the use of Arabic is also noticeable, even though as a minority language.

The Arabic individuals living in the Valencian Community represent a clear example of plurilingual speakers since they master the languages of this region as well as their mother tongue, which in the majority of cases is different from the three spoken languages of the area (Spanish, Catalan and English). What this situation demonstrates is that language use by Arabs differs from non-Arabs, as well as the attitudes they may have towards languages.

The use of languages is directly related to the language choice a speaker makes depending on context and to whom he is talking to. According to Fishman (1965), language choice is when speakers choose what language to use in diverse social situations in bi- or multilingual communities. Therefore, in an encounter, where at least one participant speaks more than one language, the first choice to make is: in which language is the interaction going to take place. It is often argued that a person tends to choose his mother tongue because it implies being in a powerful position, while the use of a second or foreign language entails the renounce of control. Nevertheless, there are other factors affecting language choice, as for example the environment in which the speaker finds himself.

Moreover, when dealing with choice of language, different situations may occur: language shift, which refers to when one language is replaced by another; code switching, which implies the use of two languages by the same speaker within the same speech act; style shifting, which means the alternation of styles according to setting, interlocutors, and topic; and finally, accommodation, which involves adjusting the communicational behaviour to others, that is changing the way of speaking depending on the person we are addressing to.

The theoretical framework regarding the analysis of language choice among Arabs living in Castelló de la Plana is based on Fishman's (1965) model of 'domains of language use', which refers to contextualized fields of communication, e.g., education, work, home, friendship, religion, family, etc. The assumption is that a certain language will be dominantly used on particular topics and in specific occasions.

Besides, by simply asking why certain languages are used in those particular situations, language attitudes can be identified. In accordance to Ryan and Giles (1982), language attitudes include attitudes that people have towards others speaking different languages from them, as well as towards speakers of the same language but who have different social and regional variations.

3 1. Definition of language attitudes

In general terms, language attitudes as a concept are the feelings and thoughts people have about their own language or the language of others.

From the 1960s to the present day, research on language attitudes has been developed according to a number of different theories. The two most important theories are the *mentalist* view and the *behaviourist* view, which differ mainly in their conception of attitude. The mentalist approach understands language attitudes as being located in the human mind, and cannot therefore be identified directly, but can be inferred using the right motivating force; on the contrary, the behaviourist theory sees attitudes as responses or behaviours to a given situation.

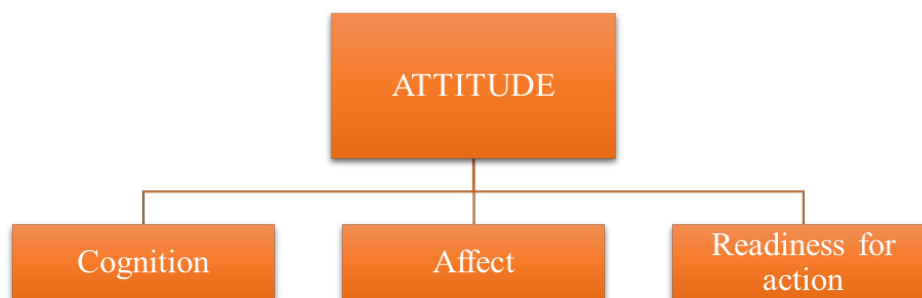


Figure 1. Three-component model of attitude

Nevertheless, there is one difference from a theoretical point of view between the two theories, and it has to do with the components and conception of language attitudes: the mentalist theory differentiates three components: the cognitive, the affective, and the readiness for action; for behaviourists, there is only one component: the affective. Since the mentalist theory enables the prediction of linguistic behaviour, it has become the predominant view for dealing with language attitudes.

Baker (1992) supports the mentalist view and he also separates these attitudes into three main components within the mind: cognition, affect and readiness for action. The cognitive component includes a person's thoughts and beliefs about an attitude object. The affective component, on the other hand, refers to the feelings and emotional reactions towards the attitude object. The third component, readiness for action, also known as behavioural, consists of an intention of acting regarding an attitude one has. That is, the way a person behaves when exposed to an attitude object. The three aspects, namely cognition, affect and readiness for action, conform a single concept referred to as an attitude. This three-component model is best illustrated in Figure 1.

Language attitudes can be measured following two main methods: direct and indirect. Both of them enable the measurement of language attitudes from the point of view of an individual and of a group of speakers of a language. Both methods gained in popularity especially in the 1950s and 1960s when some techniques of attitude measurement, such as the matched guise technique, were designed. The matched guise technique was first introduced by Wallace Lambert in 1960s to identify attitudes of bilingual French Canadians towards French and English. This sociolinguistic technique helped to determine the beliefs of a subject towards a language, dialect, or accent.

3.2. Studies on the topic

Several studies on language attitudes have taken place in Spain, especially in multilingual communities such as the Basque Country, Galicia, Aragón, the Valencian Community, and Catalonia. Nevertheless, although some of these studies do not take multilingualism into consideration, there are others which consider a multilingual approach: Lasagabaster (2003) investigates attitudes in the Basque Country; Safont (2007) explores language attitudes towards Spanish, Catalan and English in the Valencian Community; and Portolés (2011) focuses on attitudes of teacher training students in public and private universities in Castelló and Valencia.

As our main concern is to investigate attitudinal studies in the Valencian Community, we will now review studies considering language attitudes towards Spanish and Catalan in that community.

Lasagabaster (2003) found out that language attitudes are notably affected by the L1. The Spanish participants on the study have less positive attitude towards the minority language, which is Basque, and Basque subjects show the opposite trend. Lasagabaster also distinguishes several variables that affect attitudes in the Basque Country: level of competence, sociolinguistic context, age and gender.

Safont (2007) focused on how the competence in Spanish, Catalan and English affects attitudes in the Valencian Community. The study reflected positive attitudes towards Spanish, favourable and neutral attitudes towards Catalan, and neutral attitudes towards English. Moreover, she analysed some variables affecting participants' attitudes, and found out that the region of origin, mother tongue and linguistic model had effects on Spanish and Catalan, whereas a stay abroad period and language competence influenced English.

Portolés (2011) considers five factors, namely sociolinguistic context, linguistic model followed in formal education, mother tongue, stay-abroad period, and level of linguistic proficiency, and their effect on language attitudes of teacher training students. Her

study found positive attitudes towards the three languages (Spanish, Catalan and English) when dealing with the variables in general.

Nightingale (2012) studied how factors such as the sociocultural status, a stay-abroad period and the 'out-of-school' incidental learning influenced attitudes of multilingual students in Castelló. He found out that the attitudes towards Spanish, Catalan and English were all positive, and that the latter language was more affected by external factors.

As it may be observed in the research findings previously mentioned, the focus has been on language attitudes towards Spanish, Catalan and English in the Valencian Community. Since, in the context of those studies, the attitudes of Arab population have been disregarded, the aim of this study will be to analyse language choice and language attitudes of Arabs living in Castelló and the study will include Arabic in the languages explored.

In the next section, the aim of the study is described and the research questions are established. Then, the method followed is spelled out, including data on the participants, the instruments used, and the procedure and data gathered.

IV. Aim and research questions

The use of languages and the attitudes towards languages are core concepts when dealing with multilingualism and multilingual contexts. Thus, the present study sets out to investigate how young Arabs use languages as well as their attitudes towards their mother tongue and foreign languages. Therefore, the emphasis of this paper is on studying the language choice by young Arabs in Castelló de la Plana, and investigating language attitudes held by them. Moreover, the purpose is to find out what the participants think about different European languages, and where and when they should be used. Besides, the subjects of this study will be divided between those born in Spain and those born in an Arab country. Following this line, two research questions are posed:

Research Question I: In which contexts do the participants use each language they speak?

Research Question II: What are the participants' language attitudes towards Arabic, Catalan, English and Spanish?

V. Methodology

This section deals with the empirical part and how it was conducted. First, an explanation of the participants and their

characteristics is given; secondly, the instrument used to carry out the study is presented; and finally the procedure for collecting the data is detailed.

5.1. Participants

The main criteria taken into account when selecting the subjects was that they had to be multilingual, or at least bilingual. This is because the study analyses language choice and language attitudes and the individuals have to master or have a basic competence on foreign languages in order for the study to be successful.

The sample in the present study was made up of a total of 17 university students living in Castelló de la Plana, Spain. The subjects were pursuing different university degrees and their age varied between 19 and 28 years old. The participants were classified into two groups: those born in Spain (henceforth Group A), and those born in an Arab country (henceforth Group B).

Group A comprises a total of 10 students who were born in Spain, although their families were from an Arab country (Morocco and Algeria). They had Arabic and/or Spanish as their mother tongue and knowledge of Catalan and English.

Group B had a total of 7 students, who were born outside Spain, more specifically in Morocco and Algeria. Their mother tongue was Arabic and they had knowledge of Catalan, English and Spanish. Three of them came to Spain at the age of 7 years, one participant had 13 years when moving in to Spain, while the remaining participants had 18, 19 and 21 years old when they first arrived in the country.

The subjects were asked to answer a questionnaire regarding language choice and language attitudes towards their mother tongue and three other languages: Arabic/Spanish (depending on their mother tongue), Catalan and English.

5.2. Instrument

In order to collect the data, a questionnaire consisting of three parts was used. The questionnaire, adapted from Lasagabaster and Huguet (2007), was employed to assess students' language use and language attitudes towards four languages.

The first part of the instrument is related to personal data, such as name, age, email, mother tongue, spoken languages, place of birth, and linguistic competence in Arabic, Catalan, English and Spanish. It is relevant for the study to know the number of participants in each group and their place of birth as it might affect the results. The second section corresponds to language use, and participants were asked to indicate at what age they began to learn each of the four languages. Then, they had to complete two tables



concerning the use of the four languages with reference to: (i) different contexts or relations (parents, siblings, other relatives, at work, university, friends and social occasions) and (ii) activities (watching TV, reading books, listening to music, listening to the radio, watching movies/series). The purpose of this part was to find out which languages were known by the participants and when and with whom they speak each language. Moreover, the subjects were asked to rate their linguistic competence in such languages.

Finally, the third part deals with the participants' language attitudes towards the four languages: Arabic, Catalan, English and Spanish. First, the participants had to indicate which speaker they thought had the qualities regarding 6 items (intelligent, honest, educated, friendly, wealthy and helpful) in order to express their attitudes towards speakers of the four languages. After that, the students had to answer to 8 items on a five-point Likert scale for each of the languages: I like listening people speaking in 'language'; 'language' should be taught in all schools; I like speaking 'language'; 'language' is easy to learn; I prefer the classes to be in 'language'; learning 'language' enriches my cultural knowledge; learning 'language' is worth it; if I had children, I would like them to speak 'language'.

5.3. Procedure and data analysis

The first step was adapting the questionnaire for the study. After that, the survey was distributed to the participants. Before the subjects were asked to complete the questionnaire, a short introduction was given in Spanish for each group in order to clarify the purpose of the study and the instructions for a successful completion. The explanation was in Spanish because it had been dispensed in English, but not all participants had a good level in such language. There was no established time given for handing over the survey. However, nearly everyone managed to finish in approximately 10 minutes.

Even though the study divided the participants into two groups (group A and group B), the subjects filled in the same questionnaire, and only one difference can be pointed out. This difference involved the answers in the «Personal data» section. Here, the participants of group B had to indicate how old they were when they arrived in Spain, since they were included in such group for being born in an Arab country, while those from group A just had to tell the place of birth.

Once all the participants had answered the questionnaire, they were collected and the answers were organised and measured statistically. After that, the results related to language use and language attitudes were obtained, which allowed us to identify the contexts in which each language is used and the attitudes towards

languages the participants have. Therefore, the results achieved were quantitative and qualitative (depending on whether the attitudes were favourable, neutral or unfavourable).

After collecting the data, the sheets were separated between group A (born in Spain) and group B (born in an Arab country). Then, regarding the first part of the survey, the gathering was carried out by writing down the languages spoken by the participants and the general linguistic competence in each of them. In the second section, namely language use, the compilation of data was performed by counting in which contexts each language was used and what language is used doing some activities. For example, participant X uses Arabic when speaking with other relatives, Catalan with friends, Spanish when watching TV, and so on. Then, the percentages in relation to the answers given by the subjects were counted. First, the answers given by group A were summarized in figures separately, and then the answers provided by group B. Subsequently, the same procedure was done when gathering the findings on the third section.

This section was about measuring the participants' language attitudes towards four languages: Arabic, Catalan, English and Spanish. They had to answer two types of questions. The first one had to do with their thoughts when hearing a person speaking in the previous languages. The subjects had to indicate which person is more intelligent, which one is more honest, and so on. The second question regarding language attitudes deals with answering to 8 statements, each language, on a five-point scale depending on whether they strongly agree, agree, neither agree nor disagree, disagree or strongly disagree. For example, subject X disagrees with the statement 'Spanish is easy to learn', strongly agrees with 'learning Arabic is worth it', and so on. Then the same process was done for the resting three languages. The answers of the complete language attitudes section were also gathered and summarized in figures.

Since the purpose of the present study was to analyse language choice and language attitudes, and respond to the previously established research questions, the following section deals with providing answers to such questions and discussing the findings.

VI. Results and discussion

Regarding the aims of the present study, this section concentrates on summarizing and analysing the findings. First, answers to the research question I will be reported dealing with language choice made by the participants. Secondly, the language

attitudes towards the four languages will be reported in the research question 2.

The data in each research question will be presented differentiating the results obtained in group A and those in group B. Then, the findings will be discussed regarding both groups.

Before providing an answer to the research questions, it is worth mentioning that prior to responding the language use and language attitudes sections, the participants were asked to indicate what languages they speak by giving them five options (in which more than one language could be selected): Spanish, English, Arabic, Catalan, and Other. The figures below show the results in percentages.

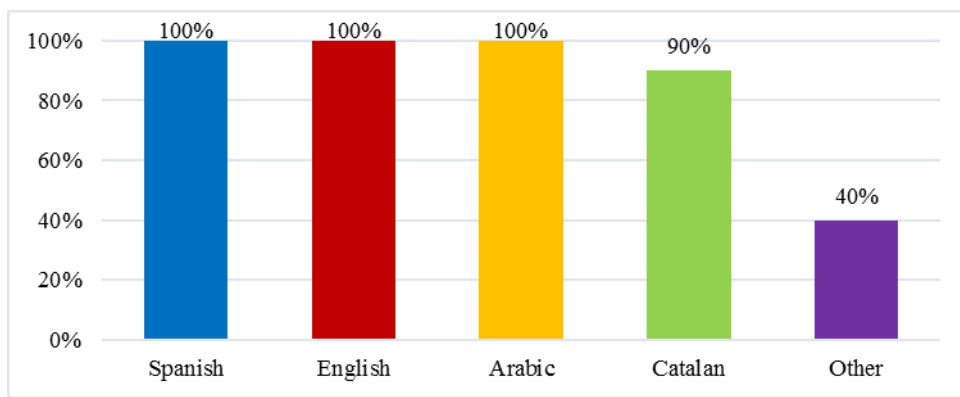


Figure 2. Languages spoken by Group A

Figure 2 shows the languages spoken by participants of group A in percentages. All participants speak Spanish, English, and Arabic, while Catalan is spoken by 90% of participants. Moreover, 40% of subjects speak an additional language, which in all cases is French.

Results obtained from group B are represented in the following figure, in which the quantities have been rounded to avoid decimals.

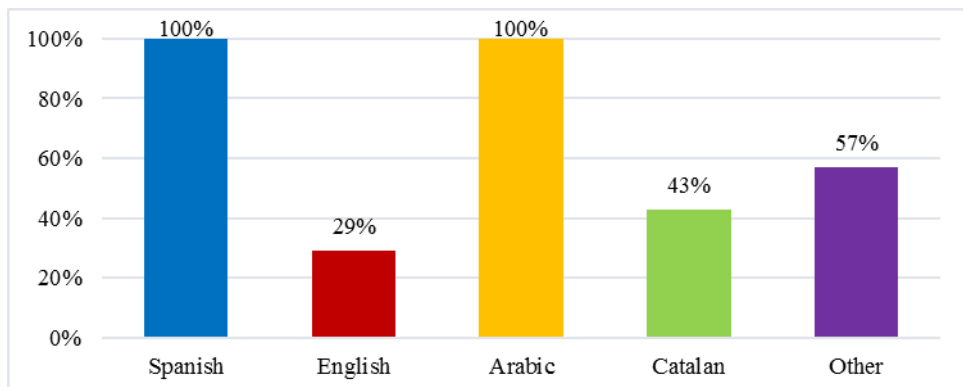


Figure 3. Languages spoken by Group B

Figure 3 shows the percentages of the 7 members of this group and the languages they speak. Here, all the participants speak Spanish and Arabic, while English and Catalan are spoken by just the 29% and 43% of subjects respectively. Besides, four of them speak another language, which is French.

As seen above, there is a difference between both groups and the spoken languages. In group A there is total presence of English and Catalan, which are spoken by almost all subjects. However, in group B, there is not such knowledge of English and Catalan, since they are only spoken by a third part approximately. Regarding additional languages, 3 members of each group speak French, so this coincides in both groups.

6.1. Results and discussion related to Research Question I. In which contexts do the participants use each language they speak?

Our first research question deals with language use depending on context and the activities done. The participants of both groups have answered two questions in relation to language choice. The first question was about the languages used by them in a series of contexts, while the second one had to do with the languages used when performing some daily activities.

The figures below show how the subjects in groups A and B answered the first question related to language use depending on contexts. A distinction of seven contexts has been made: at home with parents, with siblings, with other relatives, at work, university, with friends, and on social occasions.

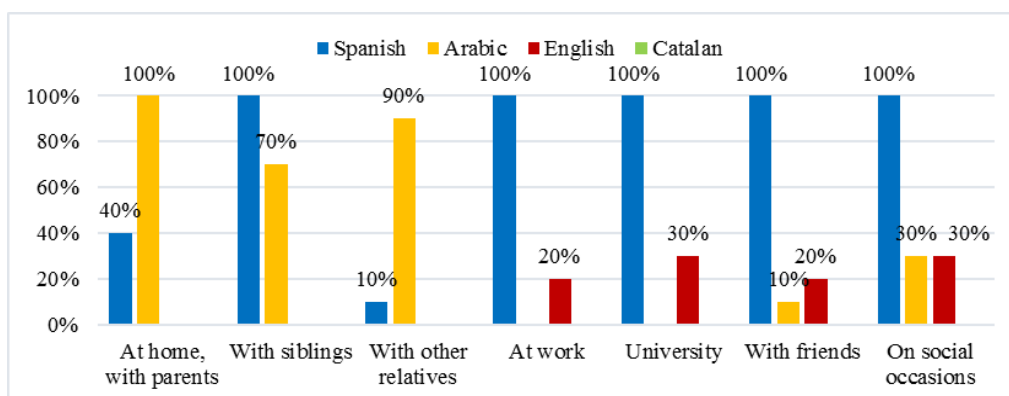


Figure 4. Languages spoken by Group A depending on contexts

with friends, and on social occasions.

Figure 4 shows the use of languages depending on context by group A, which corresponds to those participants born in Spain. As it can be seen in the figure, there is a considerable use of Arabic and Spanish compared to English and Catalan. Both predominant languages are used in all seven contexts except at work and university, where Arabic is not spoken by any participant. Although Spanish is used in all contexts, its use decreases when dealing with

parents at home, since just two out of ten subjects use this language. The choice of Spanish is due to the academic and friendship environments, where this language is predominantly used to communicate.

Regarding the use of English and Catalan, both are present less so than the other languages, since only two and three subjects use them. Thus, English is not spoken with family while it is in the rest of contexts, which is mainly due to the lack of knowledge by the parents, who tend to use the mother tongue with their children. Furthermore, Catalan is not used at all by any participant although 90% of them indicated that they speak it.

As may be observed in Figure 5 below, Spanish and Arabic are the dominant languages in the previously mentioned contexts, followed by Catalan and finally English. Spanish is used in all contexts, although 20%-30% of the participants use it with other relatives. Dealing with Arabic, there is a remarkable presence of this language when speaking with parents, siblings and other relatives because of their origin and mother tongue, although it is also present at university, when dealing with friends, and on social occasions.

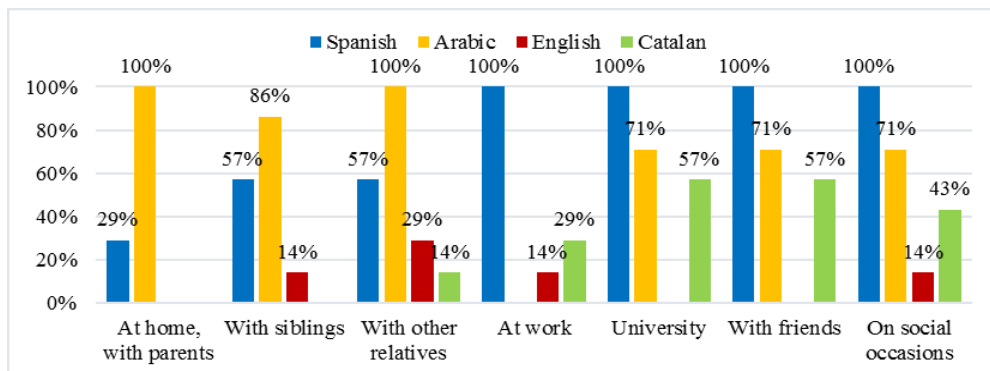


Figure 5. Languages spoken by Group B depending on contexts

With reference to Catalan and English, the former prevails in being spoken at university and with friends by four participants, on social occasions by three of them, and by two subjects at work, whereas the latter is utilized by only one person with siblings, at work and on social occasions, and by two subjects with other relatives.

When considering the overall results, the use of Arabic outside family contexts reveals that participants from group B are more in contact with Arabs than group A. Besides, although there are more speakers of Catalan in group A, we can observe a high use by the other group, in which 57% speak Catalan at university and with friends, and 43% on social occasions. It is followed by the use of English, which in group A has no presence in the first three contexts related to family, but it does in lower percentages at work, at

university, with friends and on social occasions. On the contrary, group B speaks more languages per context since, as it can be seen in the figure, Catalan and Arabic are used together with Spanish and/or English when communicating with other relatives, at university, at work, with friends and on social occasions. The four languages (Spanish, Arabic, English and Catalan) coincide in being spoken with other relatives and on social occasions in group B, which does not happen in group A, where the four of them does not occur simultaneously in any context. Furthermore, the previous findings confirm that there is a high predisposition on using the mother tongues (Arabic and Spanish) by both groups, even though the participants born in an Arab country make more use of Arabic.

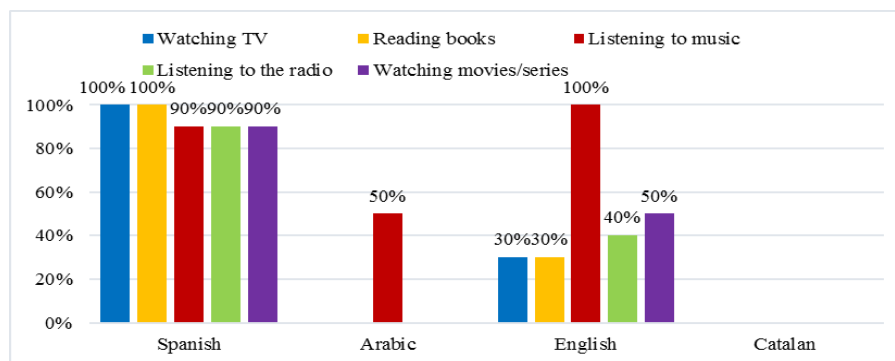


Figure 6. Languages used by Group A when performing certain activities

Once the first question regarding language use has been exposed, answers to the second question are going to be provided in the following lines. The students were asked to indicate the languages they use when performing certain activities. The data regarding group A can be seen in Figure 6.

As may be seen in the following figure, Spanish and English are the languages used when participants of group A carry out the mentioned activities. The former is used by the vast majority in all five activities, while the latter is chosen by all subjects for listening to music, by 50% for watching movies/series, and by 40% and 30% for the rest of activities. Figure 6 also shows the minimal use of Arabic, since it is only used by half of the subjects for listening to music. Moreover, no participant chooses Catalan in these daily activities.

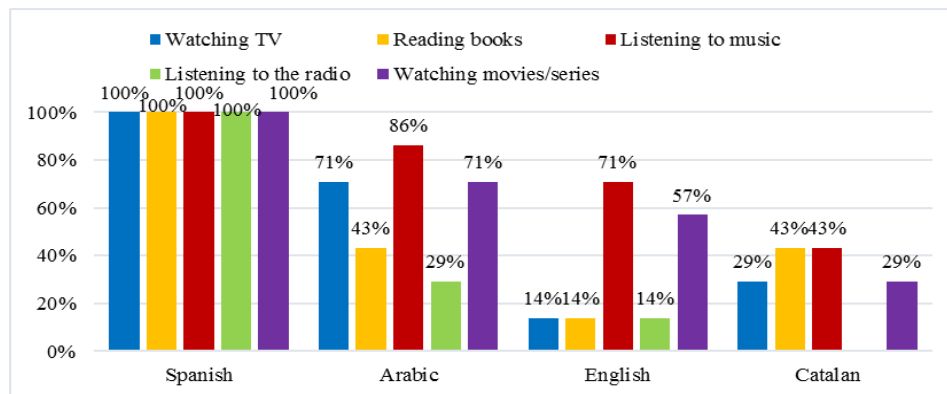


Figure 7. Languages used by Group B when performing certain activities

Figure 7 shows the data gathered from Group B answers. Figure 7 evidences the presence of the four languages in the five activities we are dealing with, excluding the radio, which is not listened in Catalan. All the subjects perform the mentioned activities in Spanish, and this is followed by a high use of Arabic and English for listening to music, with the 60% and 50% of participants respectively. In relation to reading books, all the participants read in Spanish; Arabic and Catalan are chosen by 30% of subjects, and English is preferred by only one student.

As it can be observed in Figure 7, listening to music is the activity with more supporters in the different languages: 100% of students listen to music in Spanish, 86% do so in Arabic, 71% in English, and 43% in Catalan. On the other hand, watching movies/series is also performed in the four languages by almost a majority of participants, excluding Catalan, which is only used by two subjects. Finally, it can be claimed that English is the less chosen language for watching TV, reading books, and listening to the radio.

With regard to Figures 6 and 7, results show great differences in the choice of Arabic and Catalan. 50% of participants in Group A listen to music in Arabic but the other activities are performed in different languages, rather than Catalan or Arabic. The main similarity between both groups consists in the use of Spanish for conducting the five groups of activities. This language is chosen by almost all participants in all activities but listening to music, listening to the radio and watching movies, which 10% prefer to do in another language.

After analysing the answers of the participants in the two questions relating language use, different findings have been observed and an answer to the research question will be provided. The question was 'In which contexts do the participants use each language they speak?'. Two main situations were differentiated: language used depending on contexts, and language use when performing certain activities. Regarding contexts, it can be summarised that Spanish and Arabic are the preferred languages by

participants in both groups, although in group A Arabic is not highly used outside family environments. Moreover, group B makes use of Catalan, in 71% of contexts.

In relation to the performance of certain activities, it can be claimed that Spanish is the selected language by both groups for carrying out the five activities. On the other hand, there is no choice of Catalan by group A, and a limited use of Arabic in such performances. However, group B chooses these two languages more often.

In the following section, we turn our attention to research question 2, which has to do with the second part of the questionnaire, dealing with language attitudes.

6.2. Results and discussion related to Research Question 2. What are the participants' language attitudes towards Arabic, Spanish, English and Catalan?

As regards the second research question, participants in the study were asked to complete two types of questions regarding language attitudes towards Spanish, Arabic, English, and Catalan. The first question was about personal traits pertaining to language speakers. The second asked respondents to complete five-scale statements about each language. The data gathered from group A and group B will be discussed below.

Starting with the first question, the following figure summarizes the language attitudes of the participants in group A concerning the following personal traits: intelligent, honest, educated, friendly, wealthy, and helpful. The exact question was *'When you hear a person speaking the following languages, which person do you think is/has...?'*

Figure 8 represents the participants' thoughts when hearing a person speaking one of the four mentioned languages. According to 6 participants, Spanish speakers are more intelligent and more honest, while 9 participants think they are more friendly, and 4 out of 10 consider them more helpful. In more or less the same line, English speakers are thought to be more educated, according to 9 subjects, while 4 think they are more intelligent, 2 consider them as more honest, and 3 out of 10 conceive them as having more money.

Dealing with Arabic, its speakers are taken as having more money by 7 subjects, 5 out of 10 think Arabic speakers are more helpful, whereas 2 voted them as being more honest, and 1 as being more educated and more friendly. Finally, Catalan speakers are considered more helpful by only one person.

	SPANISH	ARABIC	ENGLISH	CATALAN	PARTICIPANTS
More intelligent	6		4		10
More honest	6	2	2		10
More educated		1	9		10
More friendly	9	1			10
Has more money		7	3		10
More helpful	4	5		1	10

Figure 8. Language attitudes by Group A depending on personal traits

Figure 9 shows the thoughts of the seven participants included in Group B. It may be seen that English has had more votes, with 6 participants considering its speakers as having more money, 4 subjects think they are more intelligent, 3 conceive English speakers as being more honest and educated, and finally, they are seen as more friendly and more helpful by 2 and 1 participants respectively. Regarding Arabic speakers, they are seen as more intelligent and more educated by 3 out of 7 students, more friendly by 2 subjects, and only 1 participant voted them as being more honest and having more money.

Spanish speakers are conceived as more helpful by 4 students, whereas 2 out of 7 see them as more honest and more friendly, and 1 out of 7 thinks they are more honest and have more money. Finally, Catalan speakers are contemplated as more honest and more friendly by 1 student, and more helpful by 2.

	SPANISH	ARABIC	ENGLISH	CATALAN	PARTICIPANTS
More intelligent		3	4		7
More honest	2	1	3	1	7
More educated	1	3	3		7
More friendly	2	2	2	1	7
Has more money		1	6		7
More helpful	4		1	2	7

Figure 9. Language attitudes by Group B depending on personal traits

The second question dealing with language attitudes requires respondents to complete a five-item scale about 8 statements for each of the four languages. The scale comprised the following

options: Strongly Agree – Agree – Neither Agree nor Disagree – Disagree – Strongly Disagree. The results will be presented in a figure for each language in order to assess their attitudes.

Figure 10 deals with attitudes towards Spanish, and it can be seen that participants of both groups have favourable attitudes towards the language. Their most frequent answers were *Strongly Agree*, *Agree* and *Neither Agree nor Disagree*, although 20% in group B disagree about the convenience of classes being in Spanish, and 14% in group B strongly disagree about Spanish being easy to learn.

	GROUP A					GROUP B				
	SA	A	NAND	D	SD	SA	A	NAND	D	SD
I like listening people speaking in Spanish	10%	70%	20%			14%	57%	29%		
Spanish should be taught in all schools	10%	90%				29%	43%	29%		
I like speaking Spanish	50%	50%				14%	57%	29%		
Spanish is easy to learn	30%	60%	10%			14%	71%			14%
I prefer the classes to be in Spanish	10%	60%	10%	20%		43%	43%	14%		
Learning Spanish enriches my cultural knowledge	10%	70%	20%			14%	57%	29%		
Learning Spanish is worth it	20%	70%	10%			43%	29%	29%		
If I had children, I would like them to speak Spanish	80%	20%				43%	57%			

Figure 10. Language attitudes towards Spanish

Regarding Arabic, figure 11 reflects the subjects' opinions, in which some items do not coincide in both groups. The most common answers in group A were *Strongly Agree*, *Agree* and *Neither Agree nor Disagree*. However, all the participants in this group think that Arabic is not easy to learn, and 70% prefer the classes not to be in Arabic. Regarding group B, the answers coincide with the other group by conceiving Arabic as difficult to learn and preferring the classes not to be in Arabic. In general terms, participants in both groups show positive attitudes towards the language.

	GROUP A					GROUP B				
	SA	A	NAND	D	SD	SA	A	NAND	D	SD
I like listening people speaking in Arabic	20%	40%	40%			43%	43%	14%		
Arabic should be taught in all schools		20%	80%			14%	43%	43%		
I like speaking Arabic	20%	60%	20%			43%	29%	29%		
Arabic is easy to learn				50%	50%				43%	57%
I prefer the classes to be in Arabic			30%	70%			29%	29%	14%	29%
Learning Arabic enriches my cultural knowledge	40%	60%				71%		29%		
Learning Arabic is worth it	40%	60%				57%	29%	14%		
If I had children, I would like them to speak Arabic	90%	10%				86%		14%		

Figure 11. Language attitudes towards Arabic

Figure 12 includes the data gathered regarding language attitudes towards English. All the subjects of the study have favourable attitudes towards this language, although a small percentage in group A disagrees about three items: *I like listening people speaking in English*, *English is easy to learn*, and *I prefer the classes to be in English*. 43% of participants in group B sees English as

difficult to learn, while 14% strongly disagree about loving speaking it and the same percentage does not prefer classes to be in English.



	GROUP A					GROUP B				
	SA	A	NAND	D	SD	SA	A	NAND	D	SD
I like listening people speaking in English	30%	40%	20%	10%		57%	43%			
English should be taught in all schools	60%	40%				86%	14%			
I like speaking English	30%	40%	30%			43%	29%	14%		14%
English is easy to learn		20%	50%	30%			29%	29%	43%	
I prefer the classes to be in English	30%	20%	40%	10%			29%	57%		14%
Learning English enriches my cultural knowledge	40%	50%	10%			29%	57%	14%		
Learning English is worth it	50%	50%				57%	29%	14%		
If I had children, I would like them to speak English	80%	20%				100%				

Figure 12. Language attitudes towards English

Figure 13 presents the data collected concerning Catalan. In group A, no one has chosen the *Strongly Agree* option, and between a 10% and a 40% of subjects disagree about 6 out of the 8 items included. There is a 10% which does not prefer the classes to be held in Catalan, and the most frequent answer among the participants was the *Neither Agree nor Disagree* option. Group B shows a more positive attitude towards Catalan, with more *Strongly Agree* answers than the other group. Besides, 14% of respondents think Catalan is easy to learn. The most common answer among the participants of group B was *Neither Agree nor Disagree*, followed by the *Agree* and *Disagree* options. Comparing both groups, it may be concluded that the participants show a neutral attitude towards Catalan.

	GROUP A					GROUP B				
	SA	A	NAND	D	SD	SA	A	NAND	D	SD
I like listening people speaking in Catalan			80%	20%		43%	14%	43%		
Catalan should be taught in all schools		30%	60%	10%		29%	29%	43%		
I like speaking Catalan		10%	60%	30%		29%	29%	43%		
Catalan is easy to learn		60%	40%			14%	43%	29%	14%	
I prefer the classes to be in Catalan			50%	40%	10%		29%	71%		
Learning Catalan enriches my cultural knowledge		30%	60%	10%		43%	29%	29%		
Learning Catalan is worth it		30%	50%	20%		14%	57%	29%		
If I had children, I would like them to speak Catalan		30%	70%			57%	14%	29%		

Figure 13. Language attitudes towards Catalan

VII. Conclusion

In general, the purpose of this study was to analyse language choice and language attitudes held by Arab students towards four different languages, namely Spanish, Arabic, English, and Catalan. The subjects were divided into two groups depending on whether they were born in Spain or in an Arab country, and they were asked to answer a questionnaire regarding language use and language

attitudes. The data gathered was represented by means of figures in order to study the main differences and similarities in the answers of each group.

To achieve our goal, two research questions have been established. In response to research question 1 (*in which contexts do the participants use each language they speak?*), the findings have revealed that Arabic is spoken just in family contexts, while group B makes a more extensive use of Arabic, which is used in the majority of the proposed contexts. Moreover, although there are more speakers of Catalan in group A, subjects of group B show an increased predisposition for speaking Catalan. Furthermore, when the participants were asked to indicate the language used in certain activities, it has been observed that Spanish is used in all activities by both groups, but Arabic and Catalan are not that used by group A, while they are in group B. Besides, English is used by all participants when listening to music.

In response to research question 2 (*what are the participants' language attitudes towards Arabic, Spanish, English, and Catalan?*) it has been revealed that, in general terms, participants in both groups denoted positive attitudes towards Spanish, Arabic and English, and neutral or less favourable attitudes towards Catalan.

Although the views on the four languages were quite similar in both groups, a remarkable aspect has been found concerning group A. Those participants born in Spain have less linguistic competence in Arabic and are less in contact with the language, but they strongly agree with wanting their children to speak Arabic and with the idea of Arabic enriching their cultural background. This demonstrates that regardless the place of birth, Arab students conserve highly positive attitudes towards Arabic.

In addition, participants of group A have the advantage of having two mother tongues, Spanish and Arabic, even though they manage better the first one. Regarding group B, it is worth mentioning that they show more predisposition to use Catalan, although there are fewer speakers of this language than in the other group.

VIII. References

- Baker, Colin. 1992. *Attitudes and language*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua. 1965. "Who speaks what language to whom and when?" *La Linguistique* 1 (2): 7-88.
- Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Grosjean, François. 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Lasagabaster, David. 2003. "Attitudes Towards English in the Basque Autonomous Community." *World Englishes* 23 (4): 211-224.
- Lasagabaster, David, and Ángel Huguet. 2007. *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nightingale, Richard. 2012. *Bridging the gap between the internal and external: The Effect of Sociocultural Factors in Adolescent Learners' Attitudes Towards English*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Oskamp, Stuart. 1977. "Attitudes and opinions." *The Academy of Management Review* 3 (2): 391-393.
- Portolés, Laura. 2011. *A multilingual portrait of language attitudes in higher education*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Ryan, Ellen, and Howard Giles. 1982. *Attitudes towards language variation: social and applied contexts*. London: Edward Arnold.
- Safont, María Pilar. 2007. "Language use and language attitudes in the Valencian Community." In *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*, edited by David Lasagabaster and Ángel Huguet, 90-116. Clevedon: Multilingual Matters.





Analysing the speech act of refusing in the TV show *Grey's Anatomy*

Davinia María Nieto Bernat
davinianietoernat@gmail.com

I. Abstract

Appropriate refusal interactions may be a difficult task for learners of English in a foreign context since they tend to apply the pragmatic rules of their native language to the target language. As a consequence, they may be seen as rude and impolite. An increasing number of scholars are focusing their efforts on the importance of pragmatics in the Foreign Language (FL) classroom. Recent studies have shown that video materials such as TV shows, news broadcasts or films provide students with authentic pragmatic input, by portraying plenty of instances of refusing situations in real settings. However, some researchers have questioned the validity of these situations considering that the language used in video materials is not real but 'fictitious', as it has been written in advance. Bearing in mind the results obtained by Fernández-Guerra in her 2008 and 2013 studies empirically proving the benefits of using TV series to teach the speech act of refusing, the present paper analyses the occurrences of all refusal situations appearing in three episodes from the first season of the TV show *Grey's Anatomy*, to determine its usefulness in the FL classroom.

Key words: refusals, teaching pragmatics, TV shows, films, English as a Foreign Language.

II. Introduction

Bearing in mind the importance of developing learners' pragmatic competence in the target language, students of a foreign language classroom should be exposed to rich and contextually appropriate input. However, opportunities to face with the target language are close to non-existent when the language is learned in countries where it is not spoken. The main source of input in those cases is that presented in textbooks, which is considered artificial and decontextualised (Usó-Juan, 2007; Martínez-Flor, 2007; Fernández-Guerra, 2008). For that reason, «the use of video material in the classroom has become more and more popular in the foreign language (FL) classroom, since it enables educators and teachers to supplement what textbooks offer to their students» (Fernández-Guerra, 2013, p. 5). However, the use of video materials is considered a controversial issue as it is not pedagogically appropriate for some learners (Guariento & Morley, 2001; Burt, 1999), it is time-consuming for teachers, who need to prepare activities tailored to the level of their students (Burt, 1999), and it has been reported as non-authentic because dialogues are scripted (Fernández-Guerra, 2008).

Studies conducted by Fernández-Guerra in 2008 and 2013 comparing differences and similarities in the language used in TV shows and the language «naturally occurring» in ethnographic data have shown that particularly requests and refusals portray authentic and real speech representations of actual language use. Consequently, this paper attempts to determine the validity of the medical drama series *Grey's Anatomy* as a good instrument to provide English as a Foreign Language (EFL) learners instances of the production of the speech act of refusals in realistic settings. We will first provide a definition of refusing as a speech act and review literature dealing with the instruction of refusals in a foreign language context, as well as why the use of audiovisual input may be considered a powerful tool in teaching English. Finally, we will classify verbal realisations of refusals appearing in the episodes analysed.

III. Theoretical background

3.1. The speech act of refusals: definition and taxonomy

Broadly speaking, refusals may be defined as speech acts that occur when someone has to say 'no', in a direct or indirect way, to a request or suggestion. An early definition of refusals was provided by Chen et al (1995, p. 121), claiming that refusals function as a response to an initiating act and are considered a speech act by which a speaker «[fails] to engage in an action proposed by the interlocutor».

In 2013, Usó-Juan defined it as «a speech act that functions as a response to an initiating act such as a request, invitation, offer or suggestion» (p. 66). Since a refusal contradicts the listener's expectations, it is considered as a dispreferred message (Levinson, 1983). Due to their complexity, refusals require negotiation and different responses conforming to the eliciting speech act because what is considered appropriate when refusing may vary across cultures (Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990). For that reason, «this speech act has attracted researchers' attention due to the face-threatening nature it entails» (Salazar, Safont-Jordà & Codina-Espurz, 2009, p.140).

Beebe et al.'s (1990) taxonomy is considered to be one of the most influential studies on refusals. However, the study of the present paper has followed a more recent taxonomy, illustrated in Table 1, which was proposed by Salazar et al. (2009) of the speech act of refusing. This work is deeply entrenched in Beebe et al.'s (1990) classification system, although it was modified to justify a

discourse perspective in the study of refusal behavior taking into account Kasper's (2006) study on interlanguage pragmatics.

Salazar et al. (2009) categorise refusal responses into two main groups: refusals and adjuncts to refusals. Their refusal taxonomy includes two main categories of direct and indirect strategies clearly distinguished from adjuncts. Unlike refusal responses (direct and indirect) are categorized into semantic formulas which can be used to perform a refusal, in the case of adjuncts those expressions which follow the refusal cannot be used by themselves to perform the intended function of refusing.

Within the direct category, they include two semantic formulas: bluntness (e.g. «No»), and negation of proposition (e.g. «I don't think so»). In both instances, the person declines the request, suggestion, etc. without any kind of mitigation.

Indirect strategies include seven semantic formulas: plain indirect for expressions such as «It looks like I won't do it». Salazar et al. stated: «we propose this term to avoid the term «mitigation» since we consider all Indirect Strategies instances of mitigated attempts to avoid using a Direct refusal» (p. 145). The strategy of reason / explanation can be used when the speaker wants to justify why the request, invitation, etc. cannot be carried out (e.g. «I have to study»). In regret / apology (e.g. «I'm so sorry, I can't») the speaker says sorry for declining the request. The next strategy is named alternative, which is subdivided into two categories: change of option (e.g. «I would drink if you give me a glass») and change of time (e.g. «I could meet you next Saturday»), in which the speaker suggests to postpone the request. A further strategy is disagreement, in which the addressee expresses his or her nonconformity with the requested act. «In this case the refuser turns down the request by stating her/his disagreement about the requester's action of asking, the refuser's intention to dissuade the requester from asking (Dissuasion) or even criticising her/him for doing it» (Salazar et al., 2009, p. 145-146) (e.g. «I don't want to listen to you, that has no sense»).

In statement of principle/ philosophy, the refuser turns down the petition because s/he feels that complying the request goes against his or her own beliefs or moral convictions (e.g. «That is inappropriate, you are my boss»). Finally, the last indirect strategy is avoidance, which is divided into two categories: non-verbal, that is, when the request is ignored by the listener by means of silence, not moving or even walking away, and verbal, in which some of the expressions include hedging (e.g. «Well, I don't know if it is exactly the same»), change topic, joking or expressing sarcasm.



Table 1. Taxonomy on the speech act of refusing (Salazar et al., 2009)

REFUSALS	
Direct Strategies	
1. Bluntness	No. / I refuse.
2. Negation of proposition	I can't, I don't think so.
Indirect Strategies	
1. Plain indirect	It looks like I won't be able to go.
2. Reason/Explanation	I can't. I have a doctor's appointment.
3. Regret/Apology	I'm so sorry! I can't.
4. Alternative:	
- Change option	I would join you if you choose another restaurant.
- Change time	I can't go right now, but I could next week.
5. Disagreement/Dissuasion/Criticism	Under the current economic circumstances, you should not be asking for a rise right now!
6. Statement of principle/philosophy	I can't. It goes against my beliefs!
7. Avoidance	
- Non-verbal: Ignoring (Silence, etc.)	
- Verbal:	
• Hedging	
• Change topic	Well, I'll see if I can.
• Joking	
• Sarcasm	
ADJUNCTS TO REFUSALS	
1. Positive opinion	This is a great idea, but...
2. Willingness	I'd love to go, but...
3. Gratitude	Thanks so much, but...
4. Agreement	Fine!, but...
5. Solidarity/Empathy	I'm sure you'll understand, but...

Regarding adjuncts, as it has been mentioned previously, they go together with refusal strategies but are not considered as refusal by themselves. Therefore, in willingness-based refusals, the refuser considers the proposal, invitation, etc. a good option, as it occurs in positive opinion, but s/he has to decline it since cannot comply with it (e.g. «I'd love to go, but...»).

It should be pointed out that classifying refusals into one strategy is not a clear-cut issue since, as Beebe et al. suggested, «the form, sequence, and content of these suggested strategies may vary depending on the type of speech act that elicits them» (p. 56). This is the reason why, following the results obtained in this study, I propose '*no*' + *indirect response* as a further direct strategy to express the refuser's intention to deny the request, petition, invitation, etc. This category subsumes '*no*' + *explanation*, in which the addressee turns down the request by giving a blunt '*no*' but, at the same time, also providing a motive to show why it cannot be accomplished (e.g. «No. I am allergic to dried fruit»), '*no*' + *negation*

of proposition, in which the speaker also says a direct 'no' and reinforces her or his position with another negative expression (e.g. «No. I'm not going to do it») and '*no*' + *statement of principle*, in which the refuser bluntly declines the petition, request, etc., and employs beliefs or moral convictions to justify the unfulfillment of the action requested («No. That's plagiarism!«).

In the next section, reasons why refusals should be instructed in an EFL classroom will be commented on.

3.2. Instruction of refusals in the English as a Foreign Language context

When learning a foreign language, learners should understand how grammar and lexicon acquired can be used in a target-like manner; and they need to be aware that pragmatics may vary significantly from one language to another (Chen, 1996). Rubin (1981, p. 1) stated:

One of the more important communicative tasks that confronts a traveler is the recognition of when a speaker has said «no». That is, one needs to be able to recognize that a respondent has refused or denied that which the speaker has demanded, solicited, or offered. Equally, one needs to acquire the appropriate manner in which to respond in the negative when offered, solicited, or demanded something.

Likewise, cross-cultural studies on refusals reveal that the reasons for refusing and refusal strategies may vary across cultures (Eslami, 2010). Thus, «an inappropriate use of speech acts can lead to pragmatic failure» (Fernández-Guerra, 2013, p. 6). In the case of refusals, learners tend to apply rules from their first language (L1) to their second language (L2) which may make them sound rude and impolite in some situations (Takahashi & Beebe, 1987; Eslami, 2010; Fernández-Guerra, 2013). Thus, as Chen claims, «given the recognition of culture as an important aspect in foreign language learning, what is meant by the culture of a language and how to become culturally sophisticated in the target language are still vague ideas to most learners» (1996, p. 2). At this point, FL learners should understand: firstly, that a foreign language functions in a different way than their native language and, secondly, that this depends on how native speakers use their language and what they think it is appropriate when using it (Chen, 1996).

Alcón (2010, p. 77) suggested:

It seems that providing learners with opportunities for audiovisual pragmatic input, awareness and comprehension of different pragmatic meanings, together with opportunities to work with pragmatic consciousness-raising tasks, makes a difference in learners' awareness of refusals. Secondly, teaching the speech act of refusals at the discourse level may indirectly help to focus on

other conversational skills such as turn taking or negotiation strategies that are often neglected in pragmatic instruction, which is mostly concerned with the teaching of speech acts.

A study focused on the effect of instruction on learners' use of refusal strategies and concern for pragmatics showed benefits of pragmatic instruction on learners' use and negotiation of refusals (Alcón & Guzman, 2013). Even if both studies have some limitations, taking into account the complexity of this speech act, research on pragmatic instruction has shown refusals are amiable to be taught in EFL classrooms in order to help learners interpret and realise this speech act successfully.

3.3. Audiovisual input: a powerful tool

In order to develop learners' communicative competence, that is the ability to communicate appropriately, teachers should offer their students as many opportunities as possible to practise the proper use of the language to a given situation (Usó-Juan, 2007). Moreover, «in foreign language contexts, learners lack the opportunities to face authentic pragmatic input and chances for interaction outside the classroom» (Martínez-Flor, 2007, p. 245). For that reason, the development of their pragmatic competence depends entirely on the pragmatic input that is presented to them in the classroom, which is mainly limited to textbooks. However, «there is still a great artificiality in the presentation of the pragmatic issues in coursebooks» (Fernández-Guerra, 2008, p. 111).

Bearing all this in mind, it seems clear that the use of films and TV shows is an excellent opportunity for foreign language learners. In fact, based on all the studies related to the issue, Fernández- Guerra (2008) emphasizes eight major benefits of using authentic audiovisual input in the classroom which are briefly enumerated as follows:

1. It increases students' motivation in learning English and, at the same time, activates their cognitive domains.
2. It provides contextualised language examples instead of isolated instances and phrases.
3. Learners are exposed to real life speech spoken at a normal speed by native speakers.
4. A great variety of accents, dialects and different situations is offered.
5. It is a good stimulus to catch learner's attention to the language.
6. In combination with well-prepared tasks, videos can help with the teaching and learning of the four skills: speaking, listening, reading and writing.

7. Learners are exposed to different social realities and cultural conventions as well as they can observe aspects related to non-verbal communication.
8. Students can observe which formulaic expressions, discourse conventions or syntactic choices are socially appropriated in a real-life context which will help them to acquire pragmatic competence.

Another advantage of the use of video in EFL classroom is that videos can be controlled, that means that teacher can stop, pause or repeat the film recording as many times as s/he considers necessary. Moreover, they can be used not only in class with a group of students but also individually or for self-study (Bello, 1999). It must be stressed that videos like films, television programmes or news broadcasts are produced as entertainment for native English speakers. For that reason it is assumed that they present real language spoken at a normal speed and with authentic accents (Burt, 1999).

Some scholars point out that using films and TV programmes also shows some disadvantages, to mention but a few examples:

1. The use of authentic videos implies that preparing adequate activities and tasks according to the learners' English level is time-consuming work for the teacher (Burt, 1999).
2. These materials can contain inappropriate or controversial language, content or themes to be showed in a FL classroom (Guariento & Morley, 2001; Burt, 1999).
3. They are often not adequate to explain complex concepts or to practice particular grammar or writing skills (Burt, 1999).
4. They cannot be taken as natural speech because it is 'fictitious' language which has been previously written to be performed by actors and actresses. Thus, they are not considered genuine and spontaneous conversations but planned and adapted dialogues (Fernández-Guerra, 2008).

In her 2008 and 2013 studies, Fernández- Guerra concludes that TV shows can be considered as a good instrument to provide students with an authentic and realistic representation of actual language. Furthermore, she proves that TV series can be helpful in enhancing learner's pragmatic competence in the production of refusals due to their resemblance of natural and genuine discourse. On that account, this paper analyses the refusal situations presented in several episodes of *Grey's Anatomy* to examine if we can consider this medical drama fit for purpose, that is, to be used in an EFL classroom in order to help learners to improve their pragmatic competence in this particular pragmatic issue.

IV. The study

4.1. Data collection procedure

The previous sections have shown the importance of offering rich and contextually appropriate input for developing learner's pragmatic competence. Further, it has been pointed out the benefits of using films and TV series in EFL classrooms. Data for the present study were excerpted from the American medical drama series *Grey's Anatomy*; more specifically from the first three episodes of the first season.

Sherman (2003, p. 35) contends that:

Like soap operas, drama series always have the same basic cast and the same main settings, but unlike soaps each episode usually has one main story which is played out in the course of the episode and which can be understood fairly well without reference to previous episodes. This, together with the length (usually 30-45 minutes), makes them good for class use.

Besides, Sherman also remarks that «the settings are often very realistic and can provide a window into working practices and procedures» (p. 35). Bearing in mind the benefits mentioned above, the *Grey's Anatomy* series was chosen not only due to its popularity but also for the setting since the actions take place mainly in a hospital and their dialogues are supposed to represent day-to-day language use. This working context is plenty of different relationships and also offers a great amount of one-on-one dialogue between the characters making it easier for the students to follow the conversations.

Grey's Anatomy is an American medical drama television series which follows the life of the main character, Dr. Meredith Grey. It was created by Shonda Rhimes and premiered on American Broadcasting Company (ABC). As mentioned above, the episodes analysed belong to the first season:

A Hard Day's Night, aired in March 2005, in which main characters and surgical interns are introduced. The episode starts with Meredith and Derek awakening together. They had a one-night stand the night before and he tries to reintroduce himself but Meredith considers that conversation unnecessary since it is her first day at work and she does not want to be late. Later, they discover that are workmates because Derek is the new attending at Seattle Grace Hospital and, to make matters worse, Meredith's boss.

The First cut is the Deepest, originally broadcasted in March 2005. In this episode, Meredith is looking for housemates. After a hard day's

work and due to their insistence, George and Izzie finally move in with her. Otherwise, Meredith discovers that a baby has been misdiagnosed and asks Burke for help who, after a conversation with Webber, decides to examine the newborn and work harder to become the next Chief. Besides, Izzie treats an illegal Asian woman on the street. Meanwhile, Derek and Burke are in the Operating Room (O.R) treating a rape victim. Surprisingly, they find the rapist's penis inside of the patient and Meredith has to carry it around until the police come.

Winning a Battle, Losing the War, premiered in March 2005. In this episode, there is a bike race in which several people are injured. Unfortunately, one of them is declared brain dead so, Cristina and Izzie want to use his organs for organ donation, but they have to find his family to get permission for this purpose. Furthermore, they feel the organ harvesting process affects them emotionally. Meanwhile, Meredith and Alex disagree with the diagnosis of a patient and, O'Malley has to deal with a very special patient, a Chief's friend, who needs a liver transplant and is always flirting with the young intern.

Regarding the procedure followed in this study, all episodes were viewed in their entirety and different refusal situations were identified. Then, each refusal situation was transcribed in its full conversational context after watching each episode repeatedly. Finally, all these expressions were classified according to Salazar et al.'s (2009) refusal taxonomy as shown in table 2.

4.2. Results and discussion

A total of 67 refusal situations were identified in the three episodes analysed. Table 2 shows the number of refusals belonging to each subtype of direct and indirect groups. The most frequent strategy appearing in the episodes is the one of Disagreement, Discussion or Criticism (22.4 %). Besides, there are a high number of occurrences of No + explanation (16.4 %). Needless to say, results showed more instances of indirect refusals (65.7 %) than direct ones (34.3 %), perhaps due to the context in which this speech act occurs and the relationship between the characters considering that mostly of the responses take place in their workplace.

Table 2. Number of occurrences of refusals in *Grey's Anatomy*

Type	Strategy	Total	%
Direct	Bluntness	7	10.4
	Negation of proposition	3	4.5
	No + indirect response:		
	• No + explanation	11	16.4
	• No + negation of proposition	1	1.5
	• No + statement of principle	1	1.5
Indirect	Plain indirect	2	3

Reason / Explanation	7	10.4
Regret / Apology	0	0
Alternative:		
• Change option	1	1.5
• Change time	0	0
Disagreement / Discussion / Criticism	15	22.4
Statement of principle / philosophy	1	1.5
Avoidance:		
• Non-verbal	7	10.4
• Verbal:	3	4.5
Hedging	3	4.5
Change topic	4	6
Joking	1	1.5
Sarcasm		
Total	67	100

4.2.1. Direct strategies

Within this category, a total of 23 occurrences of direct refusals were found in the selected episodes. Results showed instances of Bluntness (10.4 %), Negation of proposition (4.5 %), and a high number of No + indirect response, which is divided into three subcategories: No + explanation (16.4 %), No + negation of proposition (1.5 %) and No + statement of principle (1.5 %). The following examples display different situations in which the speaker addresses a person who is known to him or her, thus, there is a close social distance between them. First of all, a clear example (1) of direct 'no' (bluntness) is provided, as well as a Negation of proposition (example 2).

Example 1 from episode two *The First Cut is the Deepest*:

[Izzy has an Asian patient. She cannot understand what Mrs. Lu is talking about and asks the room if anybody there speaks Chinese but nobody answers. For that reason, she asks Cristina for help]

Izzy I wouldn't have called you, but I can't get the translator. Can you just ask her what's wrong?

Cristina **No.**

Izzy Why not?

Cristina Because I grew up in Beverly Hills. The only Chinese I know is from a Mr. Chow's menu. Besides, I'm Korean.

Example 2 from episode two *The First Cut is the Deepest*:

[Derek Shepherd and Preston Burke are two attendants who work at Seattle Grace Hospital. Shepherd bumps into Burke in the corridor of the hospital]

Derek Dr. Burke? I'm off at six. You want to get that drink we talk about?
Burke **I don't think so.**

In contrast to these two previous conversations, the following two situations show a combination of direct 'no' with an explanation to why the request, offer, invitation or suggestion cannot be carried out. No + explanation strategy is illustrated in example 3 while example 4 shows a No + statement of principle case. Moreover, example 5 presents a direct 'no' reinforced by another negative expression. As has been mentioned in 3.1, these are three subcategories which belong to a new group named No + indirect response that I have considered essential to add due to the high number of occurrences in the episodes.

Example 3 from episode two *The First Cut is the Deepest*:

[Meredith thinks that a baby has been misdiagnosed in Peds and asks Burke to go up and look at him because she has had an argument with the intern responsible]

Meredith Dr. Burke? There's a baby up in Peds. I saw him have a Tet spell, and I think I hear a murmur.
Burke Hmm. Did Peds call us for a consult?
Meredith Actually no, they're not...
Burke So, you want me to what?
Meredith If you could just go up and look at him.
Burke **No without a Peds consult. I'm a busy man, Grey, and there are rules. Look, it's not like I'm the chief or something.**

Example 4 from episode one *A Hard Day's Night*:

[Derek and Meredith had sex the night before. Once in the hospital, they discover that are going to work together]

Derek Want to take advantage again? Friday night?
Meredith **No. You're an attending and I'm your intern. Stop looking at me like that.**

Derek Like what?
Meredith Like you've seen me naked. Dr. Shepherd, this is inappropriate.

Example 5 from episode three *Winning a Battle, Losing the War*:

[Izzie and O'Malley are Meredith's housemates. They have unpacked some of her mother's things without her consent and want to watch several surgery tapes]

Izzie Oh. I unpacked some of your mother's things. I was upset. And when I'm upset, I like to nest.
Meredith [she starts to pick up pictures from the furniture]
Izzie Oh...Hemipelvectomy!
O'Malley I think we should watch this one first.
Meredith **No. No. We're not watching my mother's surgery tapes.** We're not unpacking boxes. We're not having conversations where we celebrate the moments of our lives. And use a coaster!
O'Malley I ordered Chinese food.
Meredith I hate Chinese food!

Once examples of direct refusals have been illustrated, we turn to consider instances of indirect ones.

4.2.2. Indirect strategies

A total of 44 refusal situations were identified in the three episodes analysed. There are a high number of indirect refusals showing disagreement (examples 6 and 7), accounting for a 22.4 % of the total occurrences. Results also showed a large number of instances of avoidance (26.9 %), being the most frequent those verbal expressions (16.5 %): hedging (4.5 %), change topic (4.5 %), joking (6 %) and sarcasm (1.5 %). In addition, 10.4 % of refusal correspond to those cases of non-verbal avoidance. Examples (8) and (9) provide samples of these two frequently used strategies.

Example 6 from episode three *Winning a Battle, Losing the War*:

[Kevin is a patient who is a good candidate for organ donation. He has just died and Cristina is asking Kevin's wife which organs can be donated]

Cristina What about his skin?
Kevin's wife What? [clears throat]
Cristina It's used to help burned victims.

Kevin's wife **Do you want to cut off his skin? What about the funeral? You want me to have a funeral and have people look at him and... have his daughter look at her father and he doesn't have any skin? It's his skin!**

[Cristina leaves]

In this example (6) the woman is clearly refusing skin donation. She does not say a blunt 'no' maybe because she is shocked and she needs to take time to assimilate that her husband has died and surgeons are going to pull out his organs. Thus, she declines the proposal showing disagreement.

Example 7 from episode three *Winning a Battle, Losing the War*:

[O'Malley and Izzie are arguing. She wants to change her room since she thinks that O'Malley's room is bigger and has more space in the wardrobe]

O'Malley You can put your clothes somewhere else.
Izzy **Everywhere else is filled with Meredith's mom's boxes.**

Example 8 from episode one *A Hard Day's Night*:

[This is the first day of work for the new interns. Some of them are having lunch at hospital's cafeteria]

O'Malley This shift is a marathon, not a sprint. Eat.
Izzie I can't.
O'Malley You should eat something.
Izzie **You try eating after performing 17 rectal exams.**
The Nazi hates me.
O'Malley The Nazi's a resident. I have attendings hating me.

Example 9 from episode two *The First Cut is the Deepest*:

[Burke bumps into Chief in the corridor of the hospital. He takes advantage of the situation to talk about his employment status.]

Burke Chief. So, you asked Shepherd to come to Grace, huh?
Chief He was an old student of mine.



Burke Oh. He left a Manhattan private practice because you asked.

Chief Yes.

Burke No other reason? Just a favor for an old professor.

Chief It'll be years before I retire.

Burke Chief of surgery is mine. Chief of surgery is mine.

Chief It was yours. Now, I'm not sure.

Burke I am the best surgeon at Grace with the lowest mortality rate. You can't just bring ...

Chief Now ask me why I'm not sure about you. Ask me why.

Burke **[He leaves]**

Occurrences of Reason/ Explanation (example 10) are also relevant (10.4 %). However, the use of strategies of Plain indirect (3 %) and Alternative (1.5 %) is very low, with only few situations of these indirect refusals (examples 11 and 12). Moreover, there are no instances of the subcategory named Change time, nor cases of the refuser showing regret or apology.

Example 10 from episode one *A Hard Day's Night*:

[Derek Shepherd has requested help from his interns to diagnose a patient in a coma. The one who finds the solution for the problem will participate in the surgery. For that reason, Meredith decides to help Cristina - who is really excited with the attendant's proposal - but when they find the solution Derek chooses Meredith]

Meredith Did you choose me for the surgery because I slept with you?

Derek Yes. [silence] I'm kidding.

Meredith I'm not gonna scrub in for surgery. You should ask Cristina. She really wants it.

Derek **You're Katie's doctor. And on your first day, with very little training, you helped save her life. You earned the right to follow her case through to the finish. You shouldn't let the fact that we had sex get in the way of you taking your shot.**

Example 11 from episode three *Winning a Battle, Losing the War*:

[Mr. Mackie is a patient who needs urgently a liver transplant. O'Malley has found a matched donor and has gone to inform Mr. Mackie about the good news]

- Mr. Mackie I owe you, George.
 O'Malley No, you don't owe me anything. I'm just happy we found a liver.
 Mr. Mackie Well. When I get out of here, how about I take you and my new liver out for a night on the town? What do you say?
 O'Malley **Uh. Mr. Mackie, no offense or anything. You're very handsome, but, I, um, I'm not...I mean you're not my type because... you're a man, and...**
 Mr. Mackie [chuckling] George, I never thought you were gay.
 O'Malley You didn't?
 Mr. Mackie Oh, child, please. You? Gay? I'm sick George, not blind.



Example 12 from episode three *Winning a Battle, Losing the War*:

[Cristina and Izzie have a brain death patient who needs a heart operation to be a perfect organ donor. They ask O'Malley for help]

- Cristina How much would you kill to be in on the transplant surgery?
 O'Malley You underestimate me. I'm not a baby. I'm your colleague. You don't have to manipulate me. If you want something, all you have to do is ask.
 Izzie We want you to go over Burke's head to the chief.
 O'Malley **Ask me something easier.**

After reporting the total number of refusal strategies identified in the three episodes analysed and providing contextualized instances for each particular type of strategy examined in this study, several important points can be raised in relation to the use of direct and indirect categories when a refuser turns down a request, suggestion, offer or invitation. Firstly, occurrences of all types of both direct and indirect strategies were found in our data, except for those cases of the refuser showing regret or apology and offering a change of time. This finding indicates that *Grey's Anatomy* is a good source of pragmatic input that may be used to present learners adequate instances of refusal strategies. Secondly, we can observe that borders among strategies are strongly blurred, for that reason we have considered crucial to create a new direct category called No + indirect response due to the great number of occurrences in which the refuser says directly 'no' but s/he also provides an indirect response to mitigate the previous answer, probably to protect their positive or negative 'face' - notion defined by Brown and Levinson as «the public self-image that every member [of a society] wants to

claim for himself» (1987, p. 61) – depending on the context. Thirdly, all the refusal strategies identified in our data were presented in contextualised situations, what reinforce the idea of the potential that audiovisual input, in this case extracted from Grey’s Anatomy series, can have in foreign language contexts to help learners develop their pragmatic awareness towards those aspects they have to take into account when performing the speech act of refusing. Finally, the results of this paper show that speakers prefer using indirect strategies when refusing, accounting for a 65.7 % of the total occurrences in Grey’s Anatomy series, perhaps due to the social distance between the participants – taking into account that they are talking with their chiefs, patients and workmates most of the time. Bearing all these points in mind, it is understandable that they make use of a great amount of No + indirect response since they try to reduce the directness of their answers providing immediately reasons or showing disagreement to the interlocutor.

As far as adjuncts to refusals in this study are concerned, only one agreement case has been identified in the three episodes analysed (example 13):

Example 13 from episode three *Winning a Battle, Losing the War*:

[A patient is seriously injured. Meredith and Alex take him to the surgery room]

Bailey Meredith, get cleaned up and scrub in. Alex, get back downstairs.

Alex **Yeah, but I helped.**

Bailey They tell me down in the pit, you only wanna take the hot cases. Every pack of interns, there’s always one fool running around trying to show off. And Alex, this time the fool is you. Get out.

Adjuncts do not constitute a refusal by themselves. Thus, «by accompanying the refusal head act, they vary politeness levels and reduce the face-threatening act of saying no.» (Fernández-Guerra, 2013, p.16). On that account, we can say that, in example 13, Alex probably uses an agreement adjunct since he is refusing his boss and, that situation of power- imposition, makes him to feel the necessity to protect his *face*.

As a last remark, it also needs to be pointed out that, maybe due to this situation of power- imposition, the use of an indirect refusal instead of an adjunct is preferred.

V. Conclusion

The aim of the present paper was to examine whether American medical drama series *Grey's Anatomy* can be considered appropriate to present EFL learners the speech act of refusing. To do so, the three first episodes belonging to the first season of the series were analysed in detail. Results from our analysis have indicated that a great amount of occurrences of all types of direct and indirect strategies have been found in the episodes under analysis. The only exception was that no cases of a speaker showing regret or apologies as well as proposing a change of time were found. Thus, we can consider *Grey's Anatomy* series an excellent source to show learners real instances of this pragmatic issue. Certainly, we should take into account the level of our students since as Burt (1999) and Guariento and Morley (2001) pointed out, some materials may not be adequate for some students. In this case, learners should have at least an intermediate level of English to make the best of the series. However, although the series offers a great amount of specific vocabulary, I do not consider that a problem to follow the conversations main thread. Indeed, in my opinion further research should be conducted focusing in another pragmatic issues as requesting or complaining, as well as I consider this series not only good for teaching pragmatics but also for enhancing specific medical lexicon of medicine students or even idioms and conventionalised expressions for any kind of learner.



VI. References

- Alcón, Eva, and Josep Guzmán. 2010. «The effect of instruction on learners' pragmatic awareness: A focus on refusals.» *International Journal of English Studies* 10 (1): 65-80.
- Alcón, Eva, and Josep Guzmán. 2013. «The effect of instruction on learners' use and negotiation of refusals.» In *Refusal in instructional contexts and beyond*, edited by Otilia Martí-Arnándiz and Patricia Salazar-Campillo, 41-43. Amsterdam: Rodopi.
- Beebe, Leslie, Tomoko Takahashi, and Robin Uliss-Weltz. 1990. «Pragmatic transfer in ESL refusals.» In *Developing communicative competence in second language*, edited by Robin Scarcella, Elaine S. Andersen and Stephen Krashen, 55-73. New York: Newbury House.
- Bello, Tim. 1999. «New avenues to choosing and using videos.» *TESOL Matters* 9 (4): 1-20.



- Brown, Penelope, and Stephen Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burt, Miriam. 1999. Using video with adult English language learners. National Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Document Reproduction Service (ED434539).
- Chen, H, Julie. 1996. «Cross-cultural comparison of English and Chinese metapragmatics in refusal.» PhD, Indiana University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED408860)
- Chen, Xing, Lei Ye, and Yanyin Zhang. 1995. «Refusing in Chinese.» In *Pragmatics of Chinese as native and target language*, edited by Gabriele Kasper, 119-163. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa.
- Eslami, R. Zohrer. 2010. «Refusals: How to develop appropriate refusal strategies.» In *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, edited by Alicia Martínez Flor and Esther Usó Juan, 217-236. Amsterdam: John Benjamins.
- Fernández Guerra, Ana Belén. 2008. «Requests in TV series and in naturally occurring discourse: A comparison.» In *Learning how to request in an instructed language learning context*, edited by Eva Alcón Soler, 111-126. Frankfurt: Peter Lang.
- Fernández Guerra, Ana Belén. 2013. «Using TV series as input source of refusals in the classroom.» In *Refusals in instructional contexts and beyond*, edited by Otilia Martí Arándiz and Patricia Salazar Campillo, 5-22. Amsterdam: Rodopi.
- Guariento, William, and John Morley. 2001. «Text and task authenticity in the EFL classroom.» *ELT Journal* 55 (4): 347-353. doi: 10.1093/elt/55.4.347.
- Kasper, Gabriele. 2007. «Beyond Repair: Conversation analysis as an approach to SLA.» *AILA Review* 19: 83-99. doi: 10.1075/aila.19.07kas.
- Levinson, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez Flor, Alicia. 2007. «Analysing request modification devices in films: Implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts.» In *Intercultural language use and language learning*, edited by Eva Alcón Soler and M. Pilar Safont Jordà, 245-279. Dordrecht: Springer.
- Rhimes, Shonda. 2005. Anatomía de Grey: Primera Temporada.
- Rubin, Joan. 1981. How to tell when someone is saying 'no' revisited. Washington DC: National Institute of Education.

- Salazar Campillo, Patricia, M. Pilar Safont Jordà, and Victoria Codina Espurz. 2009. «Refusal strategies: A proposal from a sociopragmatic approach.» *RAEL: Revista electrónica de lingüística aplicada* 9: 139-150.
- Sherman, Jane. 2003. *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, Tomoko, and Leslie Beebe. 1987. «The development of pragmatic competence by Japanese learners of English.» *JALT Journal* 8 (2): 131-155.
- Usó Juan, Esther. 2007. «The presentation and practice of the communicative act of requesting in textbooks:Focusing on modifier.» In *Intercultural language use and language learning*, edited by Eva Alcón Soler and M. Pilar Safont Jordà, 223-243. Dordrecht: Springer.
- Usó Juan, Esther. 2013. «Effects of metapragmatic instruction on EFL learner's production of refusals.» In *Refusals in instructional contexts and beyond*, edited by Otilia Martí Arándiz and Patricia Salazar Campillo, 65-99. Amsterdam: Rodopi.





Nonverbal communication in EFL teaching

Lucía Bellés-Calvera
lucia.belles@uji.es

I. Abstract

In recent years a number of researchers have stressed the importance of nonverbal communication – especially Kinesics – in the teaching and learning of languages (Bernsen, 2002; Jung, 2003; González, 2004; Querol-Julián and Belles-Fortuño, 2010; Surkamp, 2014). This paper aims to investigate the importance of gestures in the communication process and how the appropriate use of nonverbal communication enhances classroom interaction and contributes to conveying meaning. EFL language teaching can benefited from nonverbal communication when this is used in an effective way. The paper examines a small corpus of two videos taken from *YouTube* in which EFL teachers' discourse and co-speech gestures (McNeill, 1992) were analysed. Results suggest that teachers used primarily iconic hand movements, which in turn enhanced students' acquisition of the target language (TL). Finally, a section of pedagogical implications will focus on the appropriate use of gestures in a number of interactive activities.

Keywords: Teaching and learning languages, English as a Foreign Language (EFL), nonverbal communication, teaching gestures.

II. Introduction

Communication, whether verbal or nonverbal, plays an important role in our daily life, more specifically, in the field of EFL teaching and learning. A seminal study carried out by Mehrabian and Worton (1967) concluded that only 7% of communication is verbal. These findings suggest that 93% of listeners' comprehension does not have to do with words but with the speaker's body language and voice. Of course, nonverbal cues were mainly employed when communicating emotions and attitudes.

Therefore, it should come as no surprise that the analyses of spoken academic genres and listening comprehension have raised the interest of a number of researchers in our increasingly multilingual society. Bernsen (2002: 98) elaborated a taxonomy of unimodal output which included a number of properties, such as *linguistic/non-linguistic*, *analogue/non-analogue*, *arbitrary/non-arbitrary* and *static–dynamic*. Hence, differences between verbal and nonverbal communication were established.

Likewise, some other scholars have dealt with the study of pragmatic markers (González, 2004; Querol-Julián and Belles-Fortuño, 2010). González (2004) analysed pragmatic markers found in English and Catalan narratives and accounted for their similarities and differences in the communicative event. Querol-Julián and





Bellés-Fortuño (2010) found that participants moved back and forth, avoided eye-contact and looked at the screen, among other features, when using pragmatic markers. These findings may indicate that speakers were not comfortable talking in front of an audience, which may have resulted in hearers needing other nonverbal cues to understand the oral text properly.

Even though early research only focused on verbal aspects, in the last decades some studies on kinesics¹ and paralinguistics² have highlighted the importance of co-speech gestures in the teaching and learning of second or foreign languages. As for McNeill (1992), Goldwin-Meadow (2003) and Kendon (2004), they claimed that speech and gestures form a single system of meaning, which may occasionally overlap. In this sense, both speech and gestures should be studied as a combined system when introducing new information so that the message can be understood easily.

Nonetheless, it seems that nonverbal communication has not been given sufficient attention in the teaching of foreign languages (Huang, 2011; Azaoui, 2013; Eßer 2007; Knabe 2007). As a matter of fact, most foreign language teachers did not have the opportunity to learn about nonverbal communication and were not provided with teaching materials that guide them to do so effectively.

Some recent publications in the domain of foreign language teaching have encouraged the incorporation of gestures in FL lessons as they improve the quality of instruction. It is widely known that all kinds of students, from beginner to proficient, may have difficulties when decoding the output of a FL teacher (Hyon, 1997; Young, 1994). In this respect, EFL learners normally recall their background knowledge to convey meaning, but they may fail to identify the main ideas of a lecture because of the use of abstract concepts or unknown terms. To overcome this obstacle, ample evidence suggests that nonverbal cues are key for EFL learners' success in the learning process given that they enhance learners' comprehension of the lesson content (Sime, 2008; Tellier and Stam, 2010).

Along with Sime's (2008), Tellier's and Stam's (2010) findings concerning how body language can facilitate the teaching of a target language, Jung (2003) found out that learners can make the most of lessons with gestures. Overall, they promote better acquisition and retention of new lexical and grammatical structures in contrast to those lessons without gestures.

These have provided support for the beneficial effects of nonverbal cues on FL communication, both for educators and students (Tellier, 2008b; Surkamp, 2014). Certainly, teachers may

¹ Kinesics is the area of nonverbal communication that deals with the study of body movements, including facial expression, eye movement, gestures or posture.

² Paralinguistics stands for those nonverbal features that accompany speech, such as vocal quality, tone, rhythm, silences and pauses.

vary their communicative behaviours in EFL classrooms depending on several factors, such as making the classroom more dynamic, capturing students' attention, assessing students or giving instruction to EFL learners of different levels (Tellier, 2008b). Similarly, foreign language learners are exposed to relevant cultural aspects that may have an impact on speaking (Surkamp, 2014).

Bearing all these studies in mind, the aim of the present paper is to investigate the importance of kinesics in the communication process and how the appropriate use of nonverbal communication enhances classroom interaction and contributes to convey meaning. To achieve this purpose, a small corpus of two videos taken from *YouTube* is analysed and compared when it comes to the co-occurrence of gestures with teachers' discourse in order to determine the relevance of nonverbal communication cues as a pedagogical tool in EFL environments.



III. Classification of gestures

When analysing kinesics in educational settings, the most important aspect that needs to be considered throughout this paper is the interaction between speech and hand movements to create meaningful messages. Hand movements can be used to convey meaning in the communication process. Even though a wide range of researchers have classified co-speech gestures in different schemes (McNeill, 1992; Efron, 1972; Erkman and Friesen, 1969; Krauss, Chen and Gottesman, 2000), in this paper the main co-speech gestures will be analysed following McNeill's classification (1992: 74-105):

- *Iconic gestures* stand for hand movements closely related to the semantic content of speech that are used to describe specific things. For example, a child tracing a circle in the air could be describing a ball.
- *Metaphoric gestures* relate to abstract concepts. For instance, a student who moves his hands when solving a Math problem.
- *Beat gestures* can be regarded as hand movements which are related to the rhythm of speech. They are used to stress relevant words within the discourse.
- *Deictic gestures* are used to point at people, objects or abstract entities that may refer to a nonspecific time or location. In other words, giving someone directions would illustrate how deictic gestures support the speaker's explanation.

- *Emblems* can substitute words and are used to transmit a message, such as a thumbs-up gesture (e.g. okay), or a wave (e.g. hello or good-bye).



IV. Methodology

The instrument used to determine the types of gestures as well as the frequency of gestures teachers use in real EFL classrooms has to do with McNeil's classification, previously mentioned. Thus, to develop this study, two video-recordings taken from *YouTube* were analysed by taking into consideration the following aspects:

a) Participants

First video.³ The subjects examined in this study are EFL Chinese students ranging from 15 to 16 years as well as a British teacher, who were recorded in a school classroom while giving and receiving instruction. In the light of evidence that gestures enhance listeners' comprehension of speech, teaching gestures will be analysed since they are used to reinforce instruction.

Second video.⁴ The participants recorded in the video were second language (L2) learners and a teacher of English as a Second Language (ESL). Taking into account that the camera does not focus on L2 students, the subject that will be analysed is a male ESL teacher between the ages of 30 and 35.

b) Materials

The data for this study were drawn from a set of two video-recorded English lessons that were taken from *YouTube* and examined in depth. On the one hand, the first video-recording, which was uploaded to *YouTube* on March 19th, 2013, is an excerpt of a thirteen-minute Teaching English as a Foreign Language (TEFL) lesson in China. Conversely, the second video-recording, which was uploaded to *YouTube* on July, 28th 2012, consists of a 10-minute intermediate ESL lesson.

c) Procedure

To identify and determine the type of gestures and their frequency, participants' speech was manually transcribed. After focusing on teachers' performance, the video corpus was hand-

³ <http://www.youtube.com/watch?v=GKYYpLtZtOs> (Last access: 13 January 2017)

⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=b2zyMs2ShNU> (Last access: 13 January 2017)

edited to note down the paralinguistic features to be analysed –such as the pace and tone of their voice–, and all of the observable hand movements that teachers produced along with their speech since they could be of interest for the data analyses. Finally, teaching gestures were incorporated into the transcript. These gestures were classified into five categories, those being *iconics*, *metaphorics*, *beats*, *deictics* and *emblems* respectively (McNeill, 1992: 74–105).



V. Results and discussion

Results suggest that teachers may vary the number of hand gestures over the course of the lesson to reinforce the explanations they were giving to students so that language learners could understand them properly. Taking into account that two different lessons were analysed in terms of language level and kinesics, the aforementioned co-speech gestures defined by McNeill (1992) – *iconics*, *deictics*, *metaphorics*, *beats* and *emblems*– were given special attention to determine how the comprehension ability of learners affected their frequency of use.

Table 1. Results from the video analyses

	Deictics	Beats	Iconics	Metaphorics	Emblems	Total
V1: TEFL Beginners	36	13	11	6	8	74
V2: ESL Intermediate	25	7	4	5	2	43
Global	61	20	15	11	10	

As can be seen in *Table 1*, teachers used *deictics* more frequently, followed closely by *beats*, then *iconics*, *metaphorics* and *emblems*. Valuable evidence will be provided by means of two transcribed samples from both video-recordings.

- 1. Deictics.** Teachers used deictic gestures to point at concrete objects –e.g. the blackboard, the pictures, and the students– as well as abstract concepts –e.g. nonspecific time or locations– (See Appendix I: Table 12 and Table 13).

Table 2. Deictic gestures

Minute	Transcription TEFL lesson
00:01	T: I'm Sara. I <u>am</u> your new English teacher and I'm very pleased to <u>meet you</u> . <She points at herself and then moves her hands to point at her students>
07:15	So I live with my <u>father</u> , my <u>mother</u> and my <u>dog</u> . <She points out the pictures she has already drawn on the blackboard>

Table 3. Deictic gestures

Minute	Transcription ESL lesson
00:16	T: What is <u>her</u> question here? <She points out the blackboard picture>
01:31	T: Who wants to come up and <u>write the answer</u> in present perfect progressive? <First the teacher addresses to students and then he points out the blackboard>

2. Beats. These co-speech gestures occurred when teachers raised the tone of their voice while moving their hands to emphasize a concept, stress keywords or mark the rhythm of their speech (see Appendix I: Table 14 and Table 15).

Table 4. Beat gestures

Minute	Transcription ESL lesson
01:20	T: In England schools are very different to schools in China.
09:10	T: <u>They really, really like...</u> <raising tone>

Table 5. Beat gestures

Minute	Transcription ESL lesson
04:01	T: So <u>it depends</u> on the context.
04:25	T: <u>Well</u> , the <u>emphasis</u> is on duration <emphasising tone>

3. Iconics. Iconics depicted visually what the teacher was saying (see Appendix I: Table 16 and Table 17).

Table 6. Iconic gestures

Minute	Transcription TEFL lesson
05:57	T: In England at 5.30 a.m. I am sleeping. <She represents herself sleeping>
11:00	T: I like reading books. <she represents a book with her hands>

Table 7. Iconic gestures

Minute	Transcription ESL lesson
04:48	T: Let's say, for example, you make a <u>phone call</u> and on the other line, they say: Please, hold. And you wait, you wait, you wait. <u>Anyway...</u> <He uses his right hand to depict a mobile phone and then points at his wrist. This latter is a gesture that stands for a watch>
05:45	T [starts jogging]: How long have you been jogging? <u>Oh! I'm jogging 45 seconds.</u> Very tired! <He puts his hand on his forehead to exemplify that he was tired>

4. Metaphorics. These gestures are used to represent abstract ideas (see Appendix: Table 18 and Table 19).

Table 8. Metaphoric gestures

Minute	Transcription TEFL lesson
02:00	T: In England class starts at 9 a.m. and finishes at 3 p.m. <u>Very short</u> day. <She represents number 9 and number 3; then uses her thumb and her index fingers to represent the shortness of the day>
10:40	T: I have <u>many</u> hobbies <She opens her arms on the sides>



Table 9. Metaphoric gestures

Minute	Transcription ESL lesson
04:33	When we're talking about <u>duration</u> , this is a very good verb tense to use. <He moves his hands from left to right>
05:30	So if you're <u>confused</u> about it, if it's in the moment use the progressive. <He moves his hand around his head to show confusion>

5. Emblems. The teacher indicates negation by sweeping his hands (see Appendix: Table 20 and Table 21).

Table 10. Emblems

Minute	Transcription EFL
04:25	T: <u>Good!</u> <thumbs-up sign>
10:25	T: I like playing computer games, but <u>I don't like</u> playing football. <u>No...</u> <She moves her hands to indicate no>

Table 11. Emblems

Minute	Transcription ESL
03:54	T: <u>It doesn't mean</u> there's <u>no</u> interruption in the action. <moves his hand to say no>
05:39	T: <u>If it's not in the moment</u> , you really have a choice. <moves his hands to say no>

In figure 1 below, an increasing trend may be observed in that foreign language teachers increase or reduce the frequency of their hand movements depending on the language proficiency level of their students. That is to say, the timing of gestures and speech is related to the familiarity of lexical items. Thus, whereas the teacher who addresses to EFL Chinese beginners uses a large number of gestures, it can be observed that the amount of gestures used by an ESL teacher decreases considerably in an intermediate English lesson.

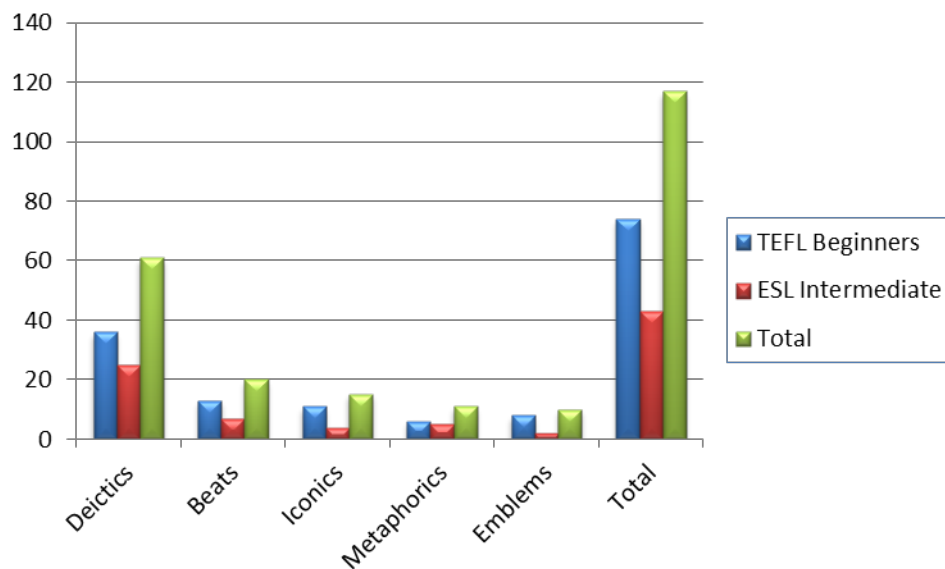


Figure 1. Results from the video analyses

Once these results have been obtained, we could hypothesize that EFL learners will be provided with a greater number of teaching gestures in elementary English levels. On the contrary, teachers will reduce the number of hand movements when addressing those intermediate and advanced learners, since they can easily understand what they are being told.

VI. Limitations

Limitations of this paper must be acknowledged. The study only focused on two English lessons taught in two different countries by two teachers, including a TEFL teacher and an ESL teacher. As the cameras did not film learners, only teachers' performance was examined. Thus, even though some studies have shown the importance of gestures in language teaching, it remains unclear whether learners actually understood most part of teachers' speeches.

Not only differences in content and number of students differ from one lesson to another, but also cultural differences may appear. Cultures can affect teachers' nonverbal behaviour, since although members of different cultures use similar signs, these may bear different meanings within different cultures. In this vein, a study carried out by Graham and Argyle (1975) argued that English speakers paid less attention to gestures in contrast to Italian speakers. Teachers, therefore, should take into account the culture of their students when giving instruction and use gestures consciously so that students do not misinterpret them.

VII. Pedagogical Implications

As for the pedagogical implications of nonverbal behaviour, it could be stated that gestures can have functions other than instruction. Indeed, nonverbal cues may serve to show students' knowledge and attitudes towards the learning, such as interest or boredom (Miller, 2005).

Since gestures can enhance language acquisition, they could be applied as a pedagogical tool in EFL environments. Thus, to make EFL classrooms more interactive and accessible to students, gestures can be incorporated in several activities in which both verbal and nonverbal communications are combined. In this way, some good activities would include watching films adapted to the classroom language level as well as representing scenes of some plays and songs nonverbally.



VIII. Conclusions and further research

All in all, nonverbal communication plays an important role in the classroom, more specifically, in the interaction between teachers and students. The purpose of this study was to analyse and examine how kinesics –particularly, hand movements– complemented teachers' speech in language lessons from a multimodal perspective, thus facilitating EFL learners' comprehension and considering it as a pedagogical tool. The results obtained conclude that co-speech gestures may vary depending on EFL learners' language level, so that they can benefit from a better understanding and therefore a more successful learning process.

Further research is needed in the teaching and learning of foreign languages to determine the effectiveness of kinesics in learners of all ages when learning different skills (e.g. listening, reading, writing, and speaking), and recommend teachers the most effective ways to use gestures in EFL classrooms.

IX. References

- Azaoui, Brahim. 2013. «One Teacher, Two Instructional Contexts. Same Teaching Gestures?» In *Proceedings TiGeR: Tilburg Gesture research meeting, June 2013*, 1-5. Tilburg, Netherlands.
- Bernsen, Niels. O. 2002. «Multimodality in Language and Speech Systems – from Theory to Design Support Tool». In *Multimodality in Language and Speech Systems*, edited by Björn

- Granström, David House and Inger Karlsson, 93-148. Dordrecht: Kluwer.
- Efron, David. 1972[1941]. *Gesture, race and culture*. The Hague: Mouton.
- Ekman, Paul, and Wallace V. Friesen. 1969. «The repertoire of nonverbal behavioral categories: Origins, usage, and coding». *Semiotica* 1: 49-98.
- Eßer, Ruth. 2007. «Körpersprache in Babylon». In *Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht*, edited by Ruth Eßer and Hans-Jürgen Krumm, 320-332. 320-332: iudicum.
- Goldwin-Meadow, Susan. 2003. *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- González, Montserrat. 2005. *Pragmatic markers in oral narrative: The case of English and Catalan*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Graham, Jean A., and Michael Argyle. 1975. «A cross-cultural study of the communication of extra-verbal meaning by gestures». *International Journal of Psychology* 10: 57-67.
- Huang, Lianguang. 2011. «Nonverbal Communication in College English Classroom Teaching». *Journal of Language Teaching & Research* 2 (4): 903.
- Hyon, Sunny. 1997. *Models of lecture discourse: Applications for academic listening and future research directions*. Orlando, FL: TESOL Convention.
- Jung, Euen H. 2003. «The role of discourse signaling cues in second language listening comprehension». *The Modern Language Journal* 87 (4): 562-577. doi: 10.1111/1540-4781.00208.
- Kendon, Adam. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Knabe, Kristin. 2007. *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik. Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Europäische Hochschulschriften.
- M., Krauss Robert, Yihsiu Chen, and Rebecca Gottesman. 2000. «Lexical gestures and lexical access: a process model». In *Language and Gesture*, edited by David McNeill, 261-283. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McNeill, David. 1992. «What gestures reveal about thought». In *Hand and Mind*, edited by David McNeill, 74-105. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Mehrabian, Albert, and Wiener Morton. 1967. «Decoding of Inconsistent Communications». *Journal of Personality and Social Psychology* 6 (1): 109-114.



- Querol-Julián, Mercedes, and Begoña Bellés-Fortuño. 2010. «The Use of the Pragmatic Discourse Markers and, so and okay in Academic Conference Presentations». *Language Forum* 36 (1-2): 81-94.
- Sime, Daniela. 2008. «Because of her gesture, it's easy to understand — Learners' perception of teachers' gestures in the foreign language class». In *Gesture: second language acquisition and classroom research*, edited by Steven G. McCafferty and Gale Stam, 259-279. New York: Routledge.
- Surkamp, Carola. 2014. «Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities». *Scenario* 8 (2).
- Tellier, Marion. 2008. «The effect of gestures on second language memorisation by young children». *Gesture* 8 (2): 219-235.
- Tellier, Marion, and Gale Stam. 2010. «Découvrir le pouvoir de ses mains: La gestuelle des futurs enseignants de langue». In *Actes du Colloque: Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes*. Lyon.
- Young, Lynne. 1994. «University lectures—Macro-structure and micro-features». In *Academic listening: Research perspectives*, edited by John Flowerdew, 159-176. New York: Cambridge University Press.

Appendix I

1. Deictics:

Table 12. Deictic gestures

Minute	Transcription TEFL lesson
00:01	T: I'm Sara. <u>I</u> am your new English teacher and I'm very pleased to <u>meet you</u> . <points at herself and then moves her hands to point at her students>
00:16	T: I would like to start by telling <u>you all</u> a little bit about myself and <u>where I</u> come from. <points at her students, then points at herself and opens her arms>
00:30	T: I come from a little island called the United Kingdom. <points at herself>
00:41	T: <u>My</u> country is England. Do <u>you all</u> know where <u>England</u> is? <points at herself, then points at students, and at the end of her speech, she points at herself again>
01:12	T: So <u>England</u> and <u>China</u> are very different. <with her left hand refers to China and with her right hand refers to England>
01:33	T: In English schools there are only 25 students in <u>one</u> class. <points at students and with her right hand represents the number one>
01:47	T: In <u>your</u> class, 80 students! Oh, very big! Very different. <points at students>
02:22	T: What time do <u>you</u> start school? <points at students>
02:41	T: Do <u>you</u> start school at 7 a.m.? <points at her students> S: Yes! No! T: <u>Yes?</u> <u>No?</u> <moves her left hand to indicate yes and her right hand to indicate no>
03:01	T: Do <u>you</u> start school at 6 a.m.? <points at students> T: <u>Yes.</u> <u>No.</u> <moves her right hand to indicate yes and her left hand to indicate no> S: No. Yes. No. T: <u>No.</u> <u>Yes.</u> <moves her hand to the left side of the classroom to point at those students who said no and moves her hand to the right side to point at those students who said yes>
03:18	T: Do <u>you</u> start school at 5.30 a.m.? <points at students and moves her hands along her speech> S: Yes!
03:58	T: So <u>I</u> start school at 5.30 a.m. <points at every single word of the sentence written on the blackboard> T: <u>Let's do it together!</u> OK? <points at students by sweeping her hands> T: So, <u>I</u> start school at 5.30 a.m. <points at her students and then points at every single word of the sentence written on the blackboard>
04:13	T: <u>Again!</u> <raises her arms so that students repeat the sentence> T and S: <u>I</u> start school at 5.30 a.m. <points at every single word of the sentence written on the blackboard>





04:27	T: What time do <u>you</u> finish school? <points at students and moves her hands along her speech to mark rhythm>
04:37	T: Do <u>you</u> finish school at 8 p.m.? <points at students>
04:58	T: Do <u>you</u> finish school at 10 p.m.? <points at students>
05:08	T: <u>I</u> finish school at 10 p.m. <points at herself>
05:25	T: Do it together! <sweeps her hands so that students repeat the sentence> T and S: I finish school at 10 p.m. <points at every single word of the sentence written on the blackboard>
05:30	T: And again! <raises her arms so that students repeat the sentence> S: I finish school at 10 p.m.
From 05:36 to 05:53	S: I start school at 5.30p.m. <points at the sentence written on the top of the blackboard> S: I finish school at 10 p.m. <points at the sentence written at the bottom of the blackboard>
05:57	T: In England at <u>5.30</u> a.m. <u>I</u> am sleeping. <points at the blackboard and then points at herself>
06:10	T: In England at <u>10</u> p.m. <u>I</u> am sleeping again. <points at the blackboard and then points at herself>
06:20	T: In England <u>I</u> live with my father, my mother and my dog. <points at herself>
06:37	T: Do <u>you</u> know dog? <points at students> S: Yes!
07:15	So I live with my father, my mother and my dog. <points at the pictures she has already drawn on the blackboard>
07:30	T: I live with my... <points at the pictures of her father and her mother> S: Parents. T: Yes!
07:40	T: I live with my parents. <points at herself and the word written on the blackboard>
07:43	T: I live with my parents. <opens and raises her arms so that students repeat the sentence> T: Again! T and S: I live with my parents. <points at the sentence>
07:50	T: I live with my... S: father, mother and... <points at the pictures>
08:00	T: I live with my <u>parents</u> and my <u>dog</u> . <points at the words parents and dog written on the blackboard>
08:10	T: <u>I</u> also have 3 older brothers <points at herself>
08:40	T: Three older brothers. <points at the pictures drawn on the blackboard>
08:45	They... They like <makes circles around the picture and draws a TV on the blackboard> T: They like... S: watching TV
09:23	T: They like playing computer games.

	<points at the pictures>
10:10	T: They like playing <u>computer games</u> and <u>football</u> . <points at the pictures>
10:25	T: I like playing computer games, but I don't like playing football. <points at herself and then points at the pictures>

Table 13. Deictic gestures

Minute	Transcription ESL lesson
00:12	T: Let's use the question: How long...? <sweeps his hands to indicate time>
00:16	T: What is <u>her</u> question here? <points at the blackboard picture>
00:53	T: So <u>look!</u> The verb is drink, right? <points at the blackboard picture which represents a man who is drinking>
01:02	T: Now, <u>is</u> he doing the action right now? <points at the blackboard picture which represents a man who is drinking> S: Yes T: Yes! <u>The action is in progress</u> , OK? <points to the ground several times to indicate continuity in the present> T: It's in <u>progress</u> . It's progressive. <points at the blackboard>
01:31	T: <u>Who</u> wants to come up and <u>write</u> the answer in present perfect progressive? <First the teacher addresses to students and then he points at the blackboard>
02:16	T: I've been drinking for three hours. <points at the sentence written on the blackboard>
02:20	T: Or as <u>George</u> says: I've been beer for three hours. <points at the student>
02:30	T: So, <u>he</u> started in the past and his action is still on progress, right? <moves his left hand backwards and then moves his right hand to indicate that the action is still on progress>
02:42	T: The action started in the <u>past</u> , three hours ago and <u>it continues</u> to happen in this moment. <first the teacher takes a step backward, points at the blackboard, and then points to the ground several times to indicate continuity>
03:13	T: <u>In this example it is</u> . <points at the blackboard>
03:20	T: <u>But an example yesterday</u> . His back was hurt. <points at students>
03:25	T: Maybe it doesn't hurt 24 hours a day. Maybe it hurts in the <u>morning</u> ; in the <u>afternoon</u> is OK. <moves his hand to his left and then moves his hand to his right> T: But usually, <u>everyday at some time</u> , his back hurts. <sweeps his hand to indicate time>
03:42	T: So <u>you</u> could say, how long has your back been hurting? <points at students>
04:04	You might be at <u>home</u> . <points to his right as if the home was located next to him>
04:18	T: You can still use the present perfect progressive <points at the blackboard>
04:22	T: <u>So why</u> do we use the present perfect progressive? <points at students>
04:33	T: When we're talking about duration, <u>this is a very good verb tense to use</u> . <points at the sentence written on the blackboard>



05:01	T: Finally, somebody comes on the line, and you say: I've been holding for twenty minutes. <moves his hand forwards to indicate time>
05:11	T: In that situation you use <u>present perfect progressive</u> , not the present perfect. <points at the blackboard>
05:30	T: So if you're confused about it, if it's <u>in the moment</u> use the <u>progressive</u> , <before talking, the teacher points at students and then points at the blackboard>
06:03	T: Alright, now <u>she</u> has a different question. <points at the picture> S: Oh my God! T: <u>Who</u> can come up and <u>write</u> the question she is asking now? <points at students and then points at the blackboard>
06:15	T: What's the <u>verb</u> ? <points at the picture>
07:10	T: Check my spelling <points at the blackboard>
07:49	T: <u>This is correct</u> . This <u>no</u> is for this <u>morning</u> . So it's correct. <points at the sentence written on the blackboard. Then he moves his hand from one sentence below to the sentence which is written at the top of the blackboard>
08:12	T: This is a yes /no question, right? <points at the sentence written on the blackboard> T: So first, he says yes or no, and then he clarifies. <takes a step backward and points at the sentence written on the blackboard>

2. Beats:

Table 14. Beat gestures

Minute	Transcription TEFL lesson
00:01	T: I'm Sara. I <u>am</u> your new English teacher and I'm very pleased to <u>meet you</u> .
01:20	T: In England schools are very different to schools in China.
01:33	T: In English schools there are only <u>25 students</u> in <u>one class</u> .
02:00	T: In <u>England</u> class <u>starts</u> at <u>9 a.m.</u> and <u>finishes</u> at <u>3 p.m.</u> <u>Very short day</u> .
02:22	T: What time do <u>you</u> start school?
02:41	T: Do <u>you</u> start school at 7 a.m.?
03:01	T: Do <u>you</u> start school at 6 a.m.?
03:18	T: Do <u>you</u> start school at 5.30 a.m.? S: Yes! T: OK! So I start school at <u>5.30 a.m.</u>
04:27	T: What <u>time</u> do you finish school?
04:58	T: Do you <u>finish school</u> at 10 p.m.?
05:08	T: I finish <u>school</u> at 10 p.m.
06:20	T: In <u>England</u> I live with my father, my mother and my dog.
09:10	T: <u>They really</u> , really like...

Table 15. Beat gestures

Minute	Transcription ESL lesson
00:41	T: How long have you <u>been</u> drinking?



00:45	T: So, it's <u>have</u> or <u>has plus been</u> plus the <u>base verb</u> plus <u>ing</u> .
00:59	T: The <u>action</u> is drink.
03:42	T: So you could say, <u>how long</u> has your back been hurting?
04:01	T: So it depends on the context.
04:25	T: <u>Well</u> , the <u>emphasis</u> is on duration
08:24	T: He could say: No, I haven't. <u>Period</u> . <u>I have been vomiting</u> for fifteen minutes.

3. Iconics:

Table 16. Iconic gestures

Minute	Transcription TEFL lesson
00:16	T: I would like to start by telling you all <u>a little bit</u> about myself and where I come from. <uses her thumb and her index fingers>
01:00	T: England is a <u>very small</u> country. China is a very big country. <uses her thumb and her index fingers to represent the extension of her country>
02:00	T: In England class starts at <u>9</u> a.m. and finishes at <u>3</u> p.m. Very short day. <with her hands she represents number 9 and number 3>
02:30	T: What <u>time</u> do you start school? <points at her wrist representing a watch>
05:57	T: In England at 5.30 a.m. <u>I am sleeping</u> . <represents herself sleeping>
06:10	T: In England at 10 p.m. <u>I am sleeping</u> again. <represents herself sleeping>
08:10	T: I also have <u>three</u> older brothers. <represents the number 3 with her fingers>
11:00	T: I like reading <u>books</u> . <with her hands she represents a book>
11:10	T: I like riding my <u>bike</u> . <with her hands she represents a bike>
11:17	T: And I like <u>sewing</u> . <draws on the blackboard>
11:48	T: Sewing. <moves her hands to represent what sewing is>

Table 17. Iconic gestures

Minute	Transcription ESL lesson
03:20	T: His <u>back</u> was hurt. <touches his back>
04:48	T: Let's say, for example, you make a <u>phone call</u> and on the other line, they say: Please, hold. And you wait, you wait, you wait. <u>Anyway...</u> <uses his hand to represent a phone and then points at his wrist to symbolise a watch>
05:45	T: [starts jogging] How long have you been jogging? <u>Oh! I'm jogging 45 seconds.</u> <u>Very tired!</u> <puts his hand on his forehead as if he was tired>
08:24	He could say: No I haven't. <u>Period</u> . <represents a period on the air with his pen>

4. Metaphorics:

Table 18. Metaphoric gestures

Minute	Transcription TEFL lesson
00:41	T: Yes? <u>Good!</u> <opens her arms>
01:47	T: In your class, 80 students! Oh, <u>very big!</u> Very different. <opens her arms>
02:00	T: In England class starts at 9 a.m. and finishes at 3 p.m. <u>Very short day.</u> <represents number 9 and number 3; then uses her thumb and her index fingers to represent the shortness of the day>
04:37	T: Do you <u>finish</u> school at 8 p.m.? <moves her hand perpendicular to the ground>
04:58	T: Do you finish school at 10 p.m.? S: Yes! T: <u>Yes.</u> OK! <raises her arms to indicate yes>
10:40	T: I have <u>many</u> hobbies <opens her arms>

Table 19. Metaphoric gestures

Minute	Transcription ESL lesson
04:33	When we're talking about <u>duration</u> , this is a very good verb tense to use. <moves his hands from left to right>
05:30	So if you're <u>confused</u> about it, if it's in the moment use the progressive. <moves his hand around his head to show confusion>
06:12	Ok George wants to <u>change</u> the question. <moves his hands>
06:36	And we have <u>other</u> expressions as well. <moves his hands in circles>
08:30	<u>That's a too far longer answer.</u> <raises and separates his arms>

5. Emblems:

Table 20. Emblems

Minute	Transcription EFL
04:25	T: <u>Good!</u> <thumbs-up sign>
04:37	T: Do you finish school at 8 p.m.? S: No. T: No. <moves her hand to indicate no>
05:54	T: <u>Good!</u> <thumbs-up sign>
06:42	T: <u>Good!</u> <thumbs-up sign>
07:43	T: <u>Good!</u> <thumbs-up sign>

07:59	T: <u>Good!</u> <thumbs-up sign>
09:05	T: <u>Good!</u> <thumbs-up sign>
10:25	T: I like playing computer games, but I <u>don't</u> like playing football. <u>No...</u> <moves her hands to indicate no>

Table 21. Emblems

Minute	Transcription ESL
03:54	T: It <u>doesn't mean</u> there's <u>no</u> interruption in the action. <moves his hand to say no>
05:39	T: <u>If it's not in the moment,</u> you really have a choice. <moves his hands to say no>





Task-based language teaching:

An analysis of learners' perception of technology-mediated tasks in EFL contexts

Gloria Sánchez Muñoz
al074451@uji.es

I. Abstract

This paper focuses on new trends for teaching English through a communicative approach. It mainly focuses on how to apply a Task-Based Language Teaching (TBLT) methodology to an English as a Foreign Language (EFL) classroom using Information and Communication Technologies (ICTs), especially blogs. This paper starts focusing on the main features of TBLT. Then, it explores how new technology and especially blogs can be embedded into this methodology. Special attention is paid to its potential in EFL contexts. This research paper concludes with a section of pedagogical implications in which a teaching proposal is designed taking into account the different features of TBLT as well as the different implications of blogs in a foreign language classroom. Some observations after the implementation of this proposal in a real classroom with a group of 17 Spanish students are made. Finally, the last section suggests a conclusion, together with limitations and ideas for further research.

Keywords: TBLT, task, blog, ICT, EFL, CLT.

II. Introduction

The issue of teaching and learning foreign languages is not a new concern. Throughout history, many linguists have tried to find the most suitable method for teaching English following different linguistic paradigms and theories of language learning.

In the 1970's, there was a great shift in language teaching methods. It was at that time when Communicative Language Teaching (CLT) emerged with the aim of developing learners' communicative competence (Ellis & Shintani, 2014). Nowadays, CLT has evolved and two strong versions of this approach exist: Task-Based Language Teaching (TBLT) and Content and Language Integrated Learning (CLIL).

According to Ellis & Shintani (2014), the aim of TBLT is «to develop learner's communicative competence by engaging students in meaning-focused communication through the performance of tasks» (p. 135). TBLT is a meaning-based approach in which participants are concerned with communication. Teachers must provide learners with opportunities to use and practice the language in the classroom. However, it is also essential to mention that TBLT does not just concern itself with acquiring fluency; it also focuses on the development of other skills such as linguistic or interactional competence.

In the 21st century, due to the globalization, many people need to learn foreign languages for different purposes. TBLT is considered an excellent approach for teaching languages according to students' communicative needs through the implementation of tasks in the language classroom (Long, 2015). Textbooks and mechanical activities seem a thing of the past. Students need authenticity and, as claimed by González-Lloret & Nielson (2015), old methodologies are not appropriate to meet the real-world needs of language learners. Moreover, nowadays, technology pervades every aspect of our lives; thus, Information and Communication Technologies (ICT) also play an important role in the teaching of foreign languages because it provides easy ways to achieve authenticity and, as a result, to motivate students. Furthermore, Web 2.0 technologies create new environments in which students can be active learners and where they can deal with holistic tasks through technology-mediated transformation and creation processes (Gonzalez-Lloret & Ortega, 2014).

Due to the popularity of TBLT and new technologies in language teaching and learning, it is essential to explore learners' perceptions on the use and implementation of this methodology and ICT in their foreign language lessons.

III. Objectives

During the past few years, TBLT has been the focus of attention when dealing with foreign language teaching and learning. Many different studies have been conducted taking the use of this methodology into consideration (Jeon & Hahn, 2006; Zhang, 2007; Carless, 2009; Hadi, 2013).

It is claimed that the use of TBLT in foreign language education can be really beneficial for students. Research has been conducted on the implementation of TBLT in the language classroom in order to explore learners' perceptions and performance (McDonough & Chaikitmongkol, 2007; Carless, 2009; Meng & Cheng, 2010; Hadi, 2013). However, it seems that many of the previous studies were conducted in Asia. We cannot forget that culture and cultural norms play a role of paramount importance when dealing with the implementation of TBLT. Therefore, in order to contribute to this strand of research, this paper aims to shed light on the implementation of technology-mediated tasks in a European context.

IV. TBLT

4.1. Towards a definition of TBLT

TBLT is the second strong version of CLT and it is considered a contemporary view of language learning. According to Ellis & Shintani (2014), the aim of this approach is «to develop learner's communicative competence by engaging them in meaning-focused communication through the performance of tasks» (p. 135). Through this approach, learners are engaged in real language use in the classroom through the completion of tasks.

TBLT is considered a meaning-based approach in which participants are concerned with communication. According to Willis & Willis (2007), it is more effective to encourage learners to use the language as much as possible even though their production is not accurate. Teachers must provide learners with opportunities to use and practice the language in the classroom. However, it is also essential to mention that TBLT is not just concerned with acquiring fluency; it also focuses on the development of other skills such as linguistic or interactional competence (Ellis & Shintani, 2014). What is more, in TBLT lessons are seen as social events where students are active learners (Breen, 2001).

Tasks are at the core of any TBLT approach; therefore, it is essential to define them. Over the years, a large number of scholars have tried to offer a definition of tasks (e.g. Prabhu, 1987; Skehan, 1996; Willis, 1996; etc). Willis (1996) states that «a task is an activity where the target language is used by the learner for a communicative purpose in order to achieve an outcome» (p. 23). This definition, however, does not establish the role of the teacher, which can be found in Prabhu's definition. According to Prabhu (1987), «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» (p. 24). Therefore, the role of teachers in any TBLT methodology is that of facilitators, while students' role is that of communicators.

Ellis (2003: 9) established criteria that any task should fulfil taking into account all the definitions of tasks published until that moment.

- It should focus on meaning;
- There should be a gap;
- Learners should use their own resources;
- There should be a clearly defined communicative outcome.

4.2. Task types

Different authors have provided different classifications of tasks. One of the most popular is Willis' (1996: 149-154), which is based on the kind of performance learners are required while fulfilling tasks:

- Listing;
- Ordering and sorting;
- Comparing;
- Problem-solving;
- Sharing personal experiences;
- Creative tasks.

A second classification was offered by Prabhu (1987). This author identifies three types of tasks depending on the gap they involve: information gap, opinion gap or reasoning gap. Information-gap tasks demand students to share information. These tasks can be one way or two way. In one-way tasks, one student has all the information while in two-way tasks each student has part of the information. In order to fulfil the task, students must exchange their information. Opinion-gap tasks require students to exchange opinions about different topics. And finally, in reasoning-gap tasks, students must infer new information from the information already presented. This kind of task invites the participants to use their ability to think and justify.

Further, tasks can be focused or unfocused. Focused tasks are designed to elicit specific linguistic features while communicating. On the contrary, in unfocused tasks, students will not focus on any specific linguistic feature; they will just use the language for general communication (Ellis & Shintani, 2014).

Lastly, it is essential to mention a distinction between input-based and output-based tasks. The former do not require production in the target language whereas the latter do (Ellis & Shintani, 2014).

4.3. TBLT in classroom settings

Another important step when dealing with TBLT is its implementation in the classroom. Different models have been proposed (e.g. Prabhu, 1987; Skehan, 1996; Willis, 1996; Lee, 2000); although these models have differences, they all have the three principal phases in common: a pre-task, a main-task and a post-task phase. Ellis (2003: 244) suggested different options in each phase as can be seen in figure 1:

<i>Phase</i>	<i>Options</i>	<i>Description</i>
Pre-task phase	1. Modelling performance of the task	Students listen or watch the task being performed by 'experts'.
	2. Pre-teaching language	The teacher presents language that will be useful for performing the task.
	3. Schema-developing	The teacher elicits and extends students' knowledge of the topic of the task.
	4. Strategic planning	The students are given time to prepare to perform the task before they actually perform it.
Main-task phase	1. Time pressure	Students are given only a limited amount of time to perform the task.
	2. Contextual support	Students are allowed to access the input data when they perform the task.
	3. Explicit instruction	The teacher takes time out from the performance of the task to explicitly teach a linguistic feature that is useful for performing the task.
	4. Surprise element	Additional information relevant to the task is provided after the students have started to perform the task.
Post-task phase	1. Repeat performance	Students are asked to repeat the task.
	2. Report	Students are asked to report the outcome of the task to the whole class.
	3. Language work	Students complete language exercises related to linguistic problems that they experienced when performing the task.

Figure 1. Implementation options in the different phases (Ellis 2003: 244)



4.4. Technology-mediated TBLT

In the 21st century, new technologies are gaining ground in our lives. The Internet and digital devices surround us. In the field of education, the use of ICT in language learning and teaching has greatly increased in the last decade. Little by little, educators are embedding technological tools in their lessons, which increases learners' motivation (Trajtemberg & Yiakoumetti, 2014). It is essential to mention that the new generation of students, those who are currently in the classrooms, has grown up surrounded by technological gadgets and they do not conceive their lives without them. According to Gonzalez-Lloret & Ortega (2014), this generation of students is known as the Generation Z. They were born in the new century and they are considered digital natives.

This new generation of learners is bored of ordinary lessons, textbooks or drills. They want to include technological gadgets in the learning process. Some years ago, teachers and researchers started to incorporate these digital tools in their lessons but there is still a long way to go. Some teachers, due to their lack of digital knowledge or to the fact that using ICT is time-consuming, prefer to continue with anachronistic lessons. However, new generations of teachers, who are implementing these tools in their classrooms, can show its potential. Language educators are using blogs, virtual worlds such as second life, vokis or wikis among other Web 2.0 technologies.

Thanks to this technology, it is possible to design real tasks using a TBLT methodology in the classroom. Authenticity will be achieved

and students will feel a real need for using the target language. What is more, these tools offer the possibility of using authentic materials in an easy way which is essential within any TBLT programme (Winke, 2014).

Furthermore, Web 2.0 technologies create new environments in which students can be active learners and where they can deal with holistic tasks through technology-mediated transformation and creation processes (Gonzalez-Lloret & Ortega, 2014). That is why new technologies and TBLT can perfectly integrate each other in the learning process (Van den Branden et al., 2009).

According to Gonzalez-Lloret & Ortega (2014: 2-6), tasks must accomplish five features in the context of technology and task amalgamation:

- Tasks must contain a primary focus on meaning.
- Tasks must have a goal orientation, i.e. tasks must contain a communicative purpose as well as some final outcome.
- Tasks must be centered on the learner.
- Tasks must be holistic.
- Tasks must offer a reflective learning.

These features help teachers in the selection of the most appropriate technological tools to implement a TBLT methodology.

V. Method

This research project was developed in the year 2014 as part of my final undergraduate dissertation in the English Studies Degree. In order to explore learners' perceptions of Technology-mediated Tasks, a pedagogical proposal was designed. For this proposal, a task was created and posted in a blog for students to perform. As I did not have the appropriate tools to conduct a proper qualitative study, I observed how the participants coped with the different tasks. Further, before implementing this proposal, I designed two questionnaires for my students to fill in, which can be seen in the appendices. It is important to mention that the questionnaires were created in Spanish because I thought students would express their ideas and thoughts in their mother tongue better. These two questionnaires helped me to obtain more reliable and tangible results.

This teaching proposal was implemented in IES Politècnic which is a secondary school located in Castelló de la Plana. The study involved 17 students, whose ages ranged from 16 to 18 years old. There were 8 girls and 9 boys. All students were enrolled in an

optional subject called Practical English which is delivered in the first year of *Bachillerato*.

VI. Pedagogical proposal



After having analysed the theoretical framework of TBLT and Technology-mediated TBLT, a pedagogical proposal has been designed with the aim of putting all this knowledge into practice with a group of real students.

The first thing needed to carry out this teaching proposal was to create a blog as the platform in which all the tasks were going to be presented. For this teaching proposal, the platform *blogger* was used to create and design the blog *Christmas celebrations around the world*¹. This blog has been specifically designed and created for this study. After carrying out the pilot study, this blog has been modified to address some of the limitations that were observed.

It is essential to mention that a blog has been chosen because it is easy for students to use and it contributes to foster their motivation. A blog is the perfect tool to bring this proposal into life because it allows teachers the possibility to work with students both inside and outside the classroom.

The second important decision when designing this pedagogical proposal was to consider a task for students to perform. After considering different options, I decided that the task was going to consist in preparing a power point presentation in which they were going to explain the way they would like to implement the annual Christmas party of their secondary school. Dealing with Christmas, which is considered one of the most important celebrations in the Western world, would allow me to introduce the main traditions of Christmas in English speaking countries and, more importantly, it would help students learn and understand the English culture better. I felt it was essential to incorporate culture within this teaching proposal because language reflects culture. As stated by Kramsch (1991), «culture and language are inseparable and constitute a single universe or domain of experience» (p. 217). A language cannot be completely learnt by any user without a deep understanding of the cultural context where this language is used (Hinkel, 2004). Just mastering a set of grammar rules or vocabulary is not enough to be a competent speaker of any language.

After deciding the topic of the task, the next step was to divide this proposal into three different stages or phases following a TBLT methodology, i.e. a pre-task, a main-task and a post-task phase.

¹ <http://christmascelebrationsaroundtheworld.blogspot.com/es/>

Pre-task phase

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 to accomplish the final task.

In the pre-task stage, students are going to find background information about the history, traditions and curiosities of Christmas in United Kingdom (UK).

The first activity they have to carry out is a reading about the history of Christmas in UK (see figure 2). In this activity, they have to complete some gaps using some key words about Christmas and after finishing this part, they have to match some pictures with some parts of the text, which are in bold.

Figure 2. Reading: History of Christmas

In the second task (see figure3), students have to watch a video about the curiosities of Christmas in UK and, after that, they have to discuss some questions that will be introduced by a voki (talking avatar).

Vokis have been incorporated within the blog because they are perfect teaching assistants. Besides, in the EFL classroom, vokis are going to engage students while learning because they can be used to highlight different aspects of lessons. Finally, they are a really good tool to work with pronunciation or different dialects because teachers can select the variety of English they want their voki to speak.

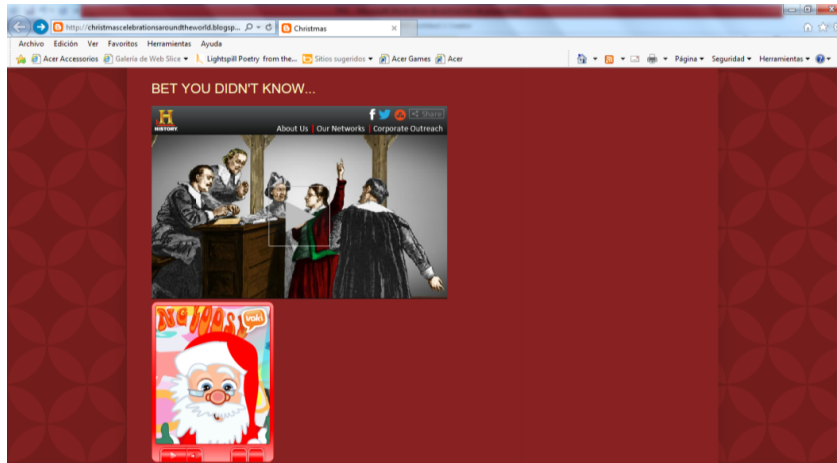


Figure 3. Pre-task with a video and a voki character

The pre-task is essential as it is the stage where the basis for developing the final task in an accurate way will be established.

Main-task phase

At this stage, students have to organise a Christmas party. They will focus on the theme of the party, the invitations, the food and drinks, the music, the Christmas speech and the entertainment for the party. For doing that, within the main-task phase there are 7 tasks included.

In the first task (see figure4), students have to decide the theme for the party. Learners are given four different themes and they have to decide among one of these themes or if they prefer, they can propose a different one. This task is an opinion gap task in which students have to reach an agreement giving their opinions about the topic. It is also considered an unfocused task due to the fact that it elicits general samples of language and promotes general communication.

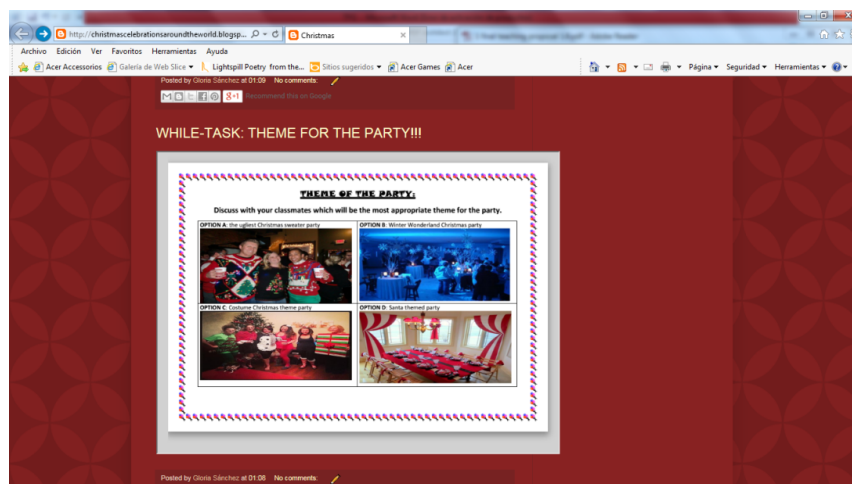


Figure 4. Choosing the theme of the party

The aim of the following task (see figure 5) is to make students aware of the importance of Christmas speeches in the British culture to be able to write their own speech for the party. The first thing students are going to do is to watch a video from the film *Scrooged* in which the main character is uttering an important Christmas speech after realizing about the importance and meaning of Christmas. After watching the video, students are given a document in which they can find the same speech they have watched in the video but with some gaps. Learners have to try to complete the speech using the sentences given.

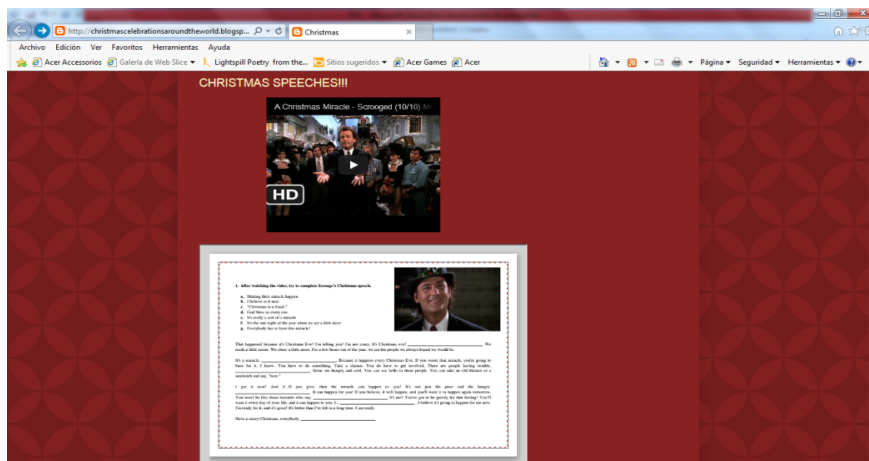


Figure 5. Christmas speeches

Another important aspect of any party are invitations. In the next task (see figure 6), students have to look at different party invitation designs and then decide which they like the most before writing their own. This may be deemed as a focused task because it tries to elicit production of some specific linguistic features. After reading the different examples, students must find the common features in the invitations and reproduce these features in their own invitations. This task can also be considered an opinion gap because every single student is going to give his/her opinion about the design and the message of the invitation.



Figure6. Invitations for the party

The following task is a WebQuest (see figure 7) in which students have to decide about the music for the party. According to Dodge (1995), «a WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet, optionally supplemented with videoconferencing» (p. 10).

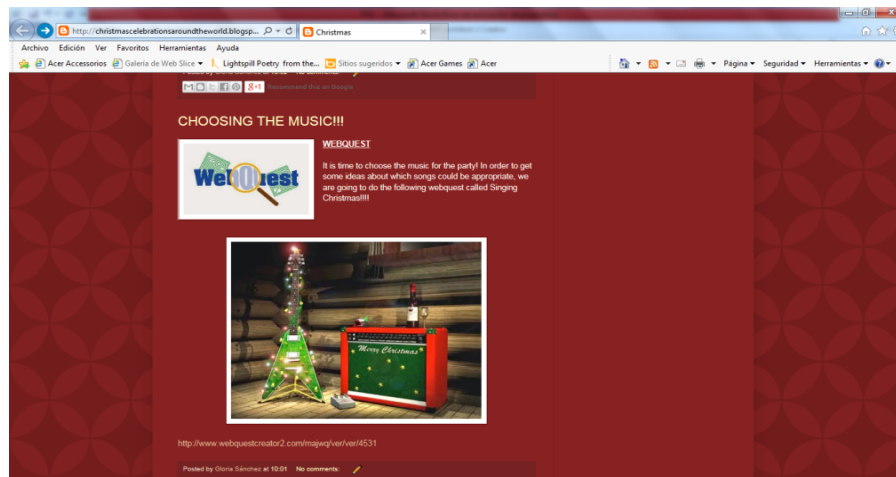


Figure 7. Choosing the music for the party

A WebQuest is considered an online task in which students have to follow different steps and perform different roles in order to get a final outcome. This WebQuest called «Singing Christmas»² (see figure 8) has been specifically created for this project. In this WebQuest, students have to prepare a power point presentation with information about the music for the party. Firstly, students are divided in groups of four to perform the task and they are provided with a list of four different songs. Each member of the group has to choose one song from the list provided and they have to look for an alternative song too. Secondly, the groups have to search the internet for different basic information about their songs (title and date of the song, singer/band, biography, style, official website, date of the song and message). Thirdly, students have to create a power point presentation explaining all the information found and their music choices for the party.

In this task, the main objective for students is to learn how to look for specific information, peer work, and to get familiar with power point presentations in order to learn how to create a better presentation for the final outcome of the teaching proposal. Students will work in a collaborative environment, which will enhance their implication and interaction with other classmates. As a result, the learning process will be more rewarding.

²<http://www.webquestcreator2.com/majwq/ver/ver/4531>

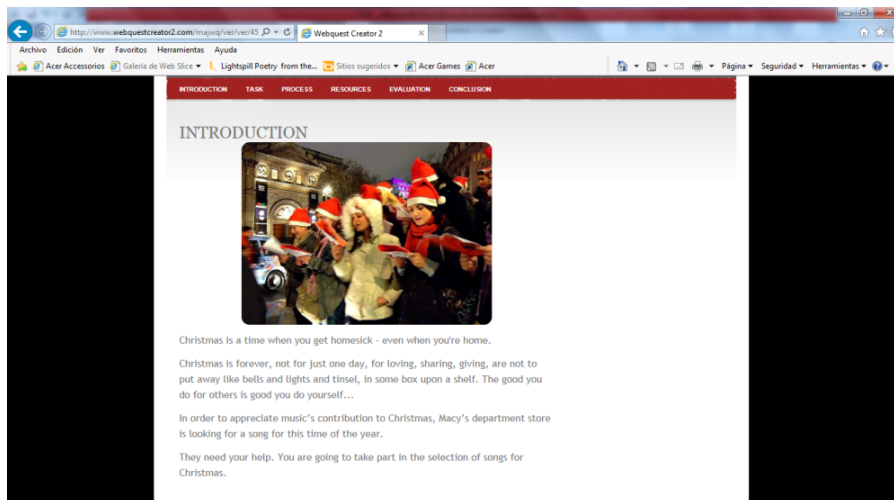


Figure 8. WebQuest: Singing Christmas

In the following task, students have to choose the food and drinks for the party (see figure 9). This is also an unfocused and opinion gap task. Here, students must reach an agreement about which food and drinks there will be in the party. They have four different options but they are also free to include other meals.

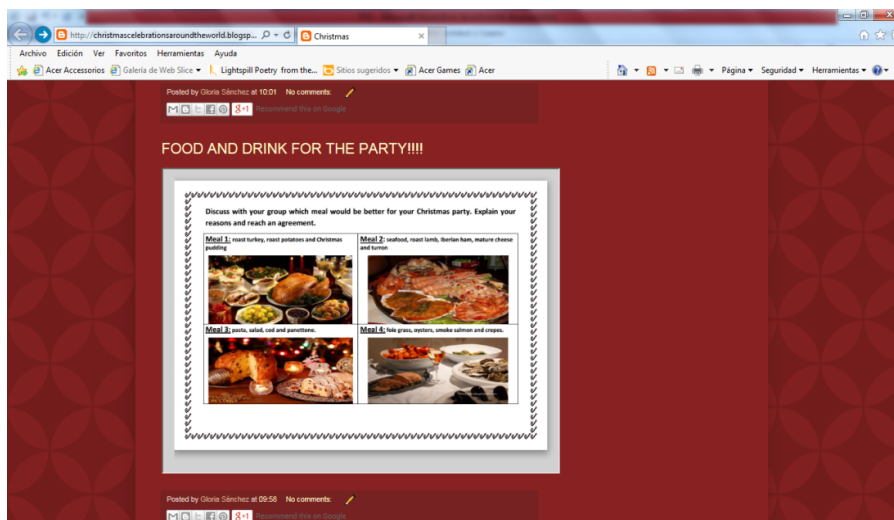


Figure 9. Food and drink for the party

In the section called entertainment for the party, there are two tasks. The purpose of this section is for students to become aware that they have to include some activities to entertain their guests in the party. The first task is a spot the differences task (see figure 10) which is considered a focused task. This task tries to reinforce the use of prepositions of place and expressions such as «there is» or «there are». It is considered a two-way task because each student has part of the information and they need to share their information to perform the task.

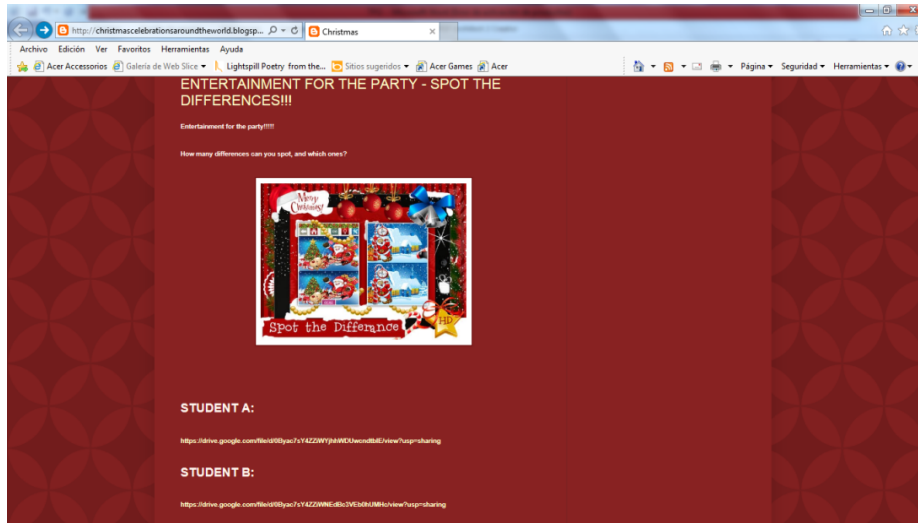


Figure 10. Entertainment for the party: Spot the differences

The last task within the main-task stage is the taboo game (see figure 11). Students must describe some terms related to Christmas without using the taboo words they have in the cards. This is an unfocused task because it elicits general samples of language and it is a one-way task because each student has all the information. This task tries to reinforce students' knowledge about Christmas vocabulary.

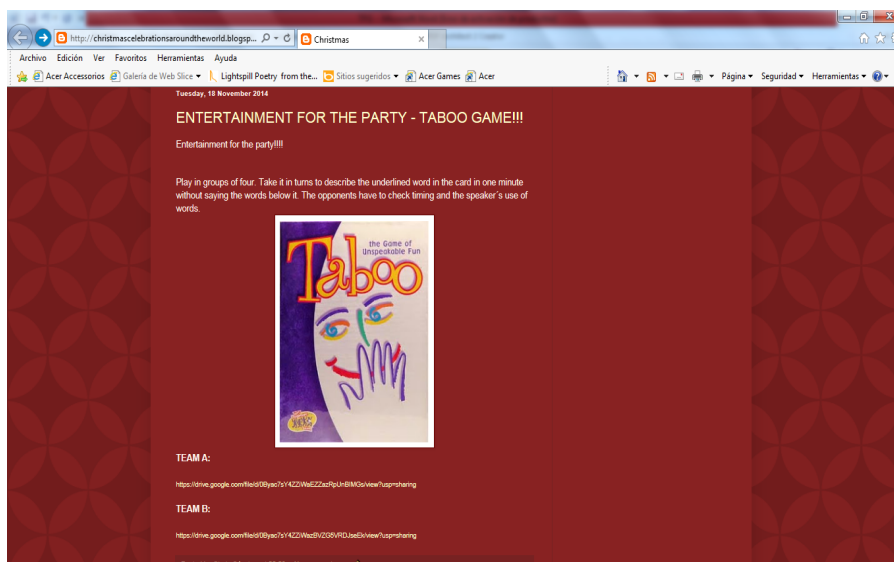


Figure 11. Entertainment for the party: Taboo

Final task phase

After finishing all these tasks, students proceed to the final one (see figure 12). In the final task, they have to prepare a power point presentation explaining the way they would like to implement the party. They will have to include at least all the aspects they have

seen throughout the main-task stage but they are free to include as many aspects as desired.

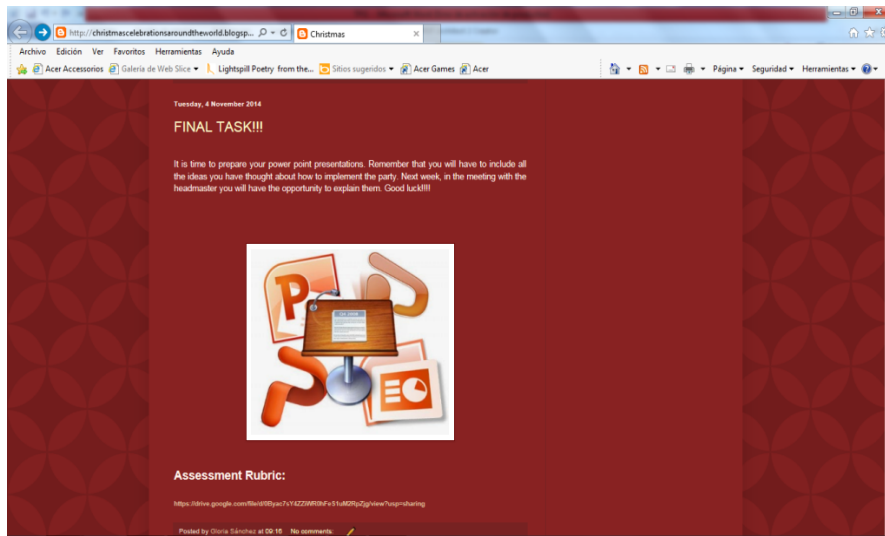


Figure 12. Final task: Power point presentations

This final presentation will be evaluated by both their teacher and their classmates following the rubric that can be seen in figure 13. Involving students in the assessment process makes them active participants and enriches the learning process. After the assessment, students will receive feedback from the teacher.

The image shows a screenshot of an Adobe Reader window displaying a PDF document titled 'assessment%20rubric[1].pdf'. The document contains an 'Assessment Rubric' table with five columns: Exemplary, Accomplished, Developing, and Beginning. The table has five rows corresponding to different assessment criteria: Organization, Subject Knowledge, Graphics, Research, Screens Design, and Oral Presentation (Eye Contact).

	Exemplary	Accomplished	Developing	Beginning
Organization	Information presented in logical, interesting sequence	Information in logical sequence	Difficult to follow presentation-- student jumps around	Cannot understand presentation--no sequence of information
Subject Knowledge	Demonstrates full knowledge by answering all class questions with explanations and elaborations	At ease with expected answers to questions that does not elaborate	Uncomfortable with information and is able to answer only rudimentary questions	Does not have a grasp of the information. Cannot answer questions about subject
Graphics	Explain and reinforce screen text and presentation	Relate to text and presentation	Occasionally uses graphics that rarely support text and presentation	Uses superfluous graphics or no graphics
Research	Uses a variety of sources in reaching accurate conclusions	Uses a variety of sources in reaching conclusions	Presents only evidence that supports a preconceived point of view	Does not justify conclusions with research evidence
Screens Design	Includes a variety of graphics, text, and animation that exhibits a sense of wholeness. Creative use of navigational tools and buttons	Includes a variety of graphics, text, and animation. Adequate navigational tools and buttons	Includes combinations of graphics and text, but buttons are difficult to navigate. Some buttons and navigational tools work	Either confusing or cluttered, barren or stark. Buttons or navigational tools are absent or confusing
Oral Presentation (Eye Contact)	Maintains eye contact and pronounces all terms precisely. All audience members can hear	Maintains eye contact most of the time and pronounces most words correctly. Most audience members can hear presentation	Occasionally uses eye contact, mostly reading presentation, and incorrectly pronounces terms. Audience members have difficulty hearing	Reads with no eye contact or cluttered, barren or stark. Buttons or navigational tools are absent or confusing. Speaks too quietly

Figure 13. Rubric assessment

VII. Observation and results

After explaining what they had to do, students were asked to work in pairs to perform the different tasks. There were a total of 7 pairs and a group of three students.

During the development of the project and tasks, participants tried to be as original as possible. In every task, they showed interest and they tried to go further than required. During the pre-task phase, students were surprised because of the new information they learnt about the traditions of Christmas in the UK. They reported that the tasks they had to accomplish were easy and their results were satisfactory.

In the main-task phase, each group tried to choose a different alternative for the theme, invitations, meals and music of their Christmas parties because they wanted to be innovative and original. Indeed, they were very imaginative. For example, there was a group that dealt with a white Christmas party and they only worked with white food and drinks. Furthermore, their guests had to wear white clothes and their decoration and invitations were also connected with that colour.

However, they also found some difficulties when dealing with specific vocabulary. They did not know many specific culinary terms and they were surprised by the fact that some Spanish terms such as *turrón* or *polvorones* were not translated into English. Another difficulty was the Christmas speech. At the beginning, they did not know what to write in their speeches, but after analysing different speeches, they accomplished this task perfectly.

For the final task, students prepared really original power point presentations, which were to the whole class. The rest of students had to evaluate their classmates using the rubric we have seen in figure 13.

Finally, after concluding with the presentations, students were asked to fill in a final questionnaire (see appendix B). The results showed that all the participants had enjoyed working with the blog and they were really motivated. All of them felt they had learnt English using communicative tasks and their degree of satisfaction was 8.3/10. Among the aspects they mentioned to have learnt: 33 % of the participants mentioned vocabulary, 24 % how to communicate with other people using English, 19 % English culture, 14 % how to organise a party in real life, 5 % to develop projects with classmates and 5 % to understand people more easily. These results can be seen in figure 14. I actually expected all the participants to mention that they have learnt to organise a Christmas party, but surprisingly only 14 % of them did.



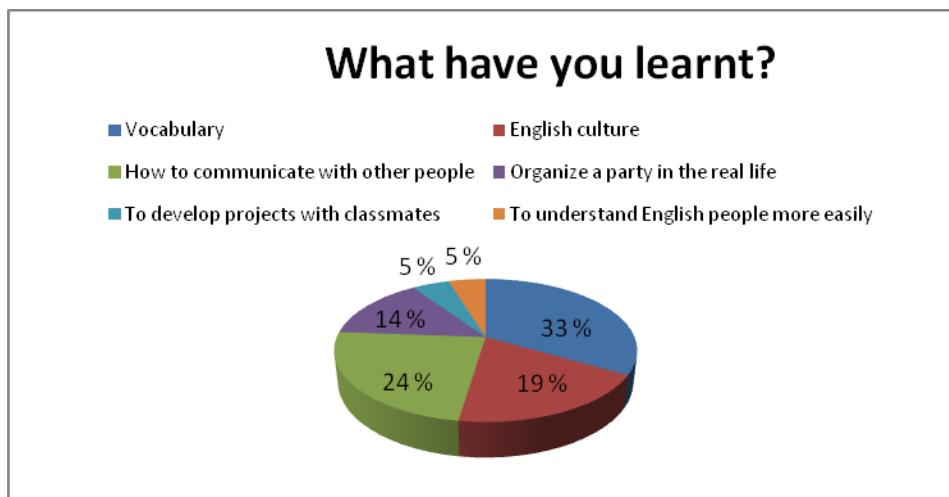


Figure 14. Conclusions from the final questionnaire

VIII. Conclusions, limitations and further research

This paper has explored how new technology, especially blogs, can be embedded in TBLT instruction for successfully teaching and learning the English language in EFL contexts. When working with TBLT, tasks are essential, and it is through the internet and ICT that authenticity can be achieved. Feeling tasks as something real is what is going to make students feel a real need and involvement to use the English language.

Moreover, we have also seen that culture is an essential aspect to master any language; this is the reason why some aspects of the English culture have been incorporated in this proposal.

Results in the implementation of this teaching proposal have showed that the use of communicative tasks within blogs is really positive for students in secondary education. Students have reported their satisfaction with the project giving an average mark of 8.3 out of 10.

Some limitations are also to be considered. First of all, it is essential to mention that, due to contextual constrains and time limitations, it was impossible to conduct a proper qualitative study. That is why, I only observed students carrying out the different tasks and I took notes. However, I designed the two questionnaires that can be found in the appendices in order to get more tangible results. Second, I could not make any choice with regards to the participants of my study; as a consequence, I found different levels of grammar, vocabulary or fluency among them. This may explain why some tasks were extremely easy for some of the students while others found them hard. I also found different attitudes towards the English language. Therefore, predisposition was different among students. Third, it is essential to mention that, although students worked in the

language laboratory where there were a total of 25 computers, there were many technical problems with the computer equipment.

Finally, following the evolution and development of ICT, further research is needed to see the potential and affordances of other technological tools using a TBLT methodology. Further research should also take into account specific aspects of learners' communicative competence.



IX. References

- Breen, Michael. 2001. *Learner Contributions to Language Learning*. London: Longman.
- Carless, David. 2009. «Revisiting the TBLT versus P-P-P Debate: Voices from Hong Kong.» *Asian Journal of English Language Teaching* 19: 49-66.
- Dodge, Bernie. 1995. «WebQuests: A technique for Internet-based learning.» *Distance Educator* 1 (2): 10-13.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod, and Natsuko Shintani. 2014. «Task-based Language Teaching.» In *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, edited by Ronald Carter and Guy Cook, 134-160. New York: Routledge.
- González-Lloret, Marta, and Katherine Nielson. 2015. «Evaluating TBLT: the Case of a Task-Based Spanish Program.» *Language Teaching Research* 19 (5): 525-549.
- González-Lloret, Marta, and Lourdes Ortega. 2014. «Towards Technology-mediated TBLT: An introduction.» In *Technology-mediated TBLT, Researching Technology and Task*, edited by Marta González-Lloret and Lourdes Ortega, 1-22. Amsterdam: John Benjamins.
- Hadi, Atefeh. 2013. «A Comparative Study of Iranian EFL Teachers' and Learners' Perspectives on Task-Based Instruction.» *Theory and Practice in Language Studies* 3 (2): 300-312.
- Hinkel, Eli. 2004. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jeon, In-Jae, and Jung-Won Hahn. 2006. «Exploring EFL Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching: A Case Study of Korean Secondary School Classroom Practice.» *The Asian EFL Journal Quarterly* 8 (1): 123-143.
- Kramsch, Claire. 1991. «Culture in Language Learning: A View from

- the States.» In *Foreign language research in cross-cultural perspective*, edited by Kees De Bot, Ralph B. Ginsberg and Claire Kramersch, 217-240. Amsterdam: John Benjamins.
- Lee, James F. 2000. *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Long, Mike. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: Wiley Blackwell.
- McDonough, Kim, and WanpenChaikitmongkol. 2007. «Teachers' and Learners' Reactions to a Task-Based EFL Course in Thailand.» *TESOL Quarterly* 41: 107-132.
- Meng, Yaru, and Bing Cheng. 2010. «College Students' Perceptions on the Issues of Task-Based Language Teaching in Mainland.» *Journal of Language Teaching and Research* 1 (4): 434-442.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, Peter. 1996. «A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction.» *Applied Linguistics* 17 (1): 38-62.
- Trajtemberg, Claudia, and AndroulaYiakoumetti. 2011. «Weblogs: a tool for EFL interaction, expression, and self-evaluation.» *ELT Journal* 65 (4): 437-445.
- Van den Braden, Kris, Martin Bygate, and John M. Norris. 2009. «Task-based language teaching: Introducing the reader.» In *Task-based language teaching: A reader*, edited by Kris Van Den Braden, Martin Bygate and John M. Norris, 1-13. Amsterdam: John Benjamins.
- Willis, Jane. 1996. *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.
- Willis, Dave, and Jane Willis. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Winke, Paula M. 2014. «Formative, task-based oral assessments in an advanced Chinese-language class.» In *Technology-mediated TBLT, Researching Technology and Task*, edited by Marta González-Lloret and Lourdes Ortega, 263-293. Amsterdam: John Benjamins.
- Zhang, Yuefeng Ellen. 2007. «TBLT Innovation in Primary School English Language Teaching in Mainland China.» In *Tasks in Action: Task-Based Language Education from a Classroom-based Perspective*, edited by Kris Van den Branden, Koen Van Gorp and MachteldVerhelst, 68-91. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.



X. Appendices

Appendix A: Questionnaire filled out by the participants before performing the tasks.

1. ¿Crees que a través de tareas comunicativas (role-plays, discussion activities, etc.) se puede aprender inglés?
2. ¿Alguna vez tus clases se han basado en tareas comunicativas?
3. ¿Consideras que en las clases de inglés has aprendido algo que pueda serte útil para la vida real? ¿El qué?
4. ¿Te gustaría usar nuevas tecnologías para aprender inglés?
5. ¿Qué herramientas informáticas te gustaría usar?
 - a. Blogs
 - b. WebQuests
 - c. Mundos virtuales
 - d. Otras – indicar
6. ¿Crees que los profesores deberían incluir aspectos de la cultura inglesa en las clases de inglés?(Por ejemplo las principales fiestas o celebraciones de estos países)

Appendix B: Questionnaire filled out by the participants after performing the tasks.

1. ¿Te ha gustado la tarea? ¿Por qué?
2. ¿Has aprendido inglés? ¿Qué opinas de aprender inglés a través de tareas comunicativas?



3. ¿Cuál es tu grado de satisfacción del 1 al 10? Siendo 1 la opción menos satisfactoria y 10 la más satisfactoria.
4. ¿Consideras que has aprendido algo útil para la vida real? ¿El qué?
5. ¿Qué has aprendido en cada tarea?
6. ¿Qué destacarías de lo que has aprendido?
7. ¿Te ha gustado trabajar con nuevas tecnologías y especialmente con el blog? ¿Qué destacarías?
8. ¿Qué dificultades principales has encontrado?
9. ¿Te ha servido conocer más cosas de la cultura inglesa para mejorar tu competencia en inglés?



Written corrective feedback in secondary education: Learners' and teachers' preferences and perceptions

Ignacio Martínez Buffa
A1228747@uji.es

I. Abstract

When dealing with written corrective feedback, most second-language acquisition research has focused on the comparison of different techniques to provide English as a foreign language learners with comments on their performance. Also finding the best strategy which would help learners improve has been on the spotlight. However, little attention has been placed upon learners' perceptions and preferences towards the written feedback provided. This paper investigates such aspects by analysing results from a questionnaire delivered to 28 last year secondary-education learners and their two respective teachers. After analysing and comparing both groups of participants, results showed that, according to the learners, grammar and vocabulary take precedence over aspects related to organisation and paragraph construction. Moreover, a preference for direct and metalinguistic correction was also observed. Regarding teachers, their perceptions and preferences as observed in the questionnaire were not reflected in their actual teaching practice. Finally, even though there were points of agreement between teachers and their learners, a relevant mismatch on how written corrective feedback is and should be delivered was found.

Keywords: written corrective feedback, second language acquisition, preferences, perceptions.

II. Introduction

The role of corrective feedback (CF, henceforth) in second language acquisition (SLA, henceforth), more specifically written corrective feedback (WCF, henceforth), has been highly studied in the last couple of decades (Truscott, 1996; 1999; Ferris, 1999; Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Russell & Spada, 2006; Sheen, 2010; 2011; Ellis & Shintani, 2014 among others). In fact, in the past years there has been an increase in the number of studies addressing this issue (Storch, 2010). Even though the role of written correction in SLA was often shaded by the importance of oral CF, it has recently gained strength and is now an aspect of language learning worth of research. From the above mentioned studies, most of them discussed the importance of WCF in relation to the efficacy in learners' grammatical improvement and made a comparison of different WCF techniques. Even though much debate continues on these issues and further research is needed, another relevant aspect which could provide vital insight to this topic is learners' perceptions and preferences. Already stated by Olajedo (1993), learners' views are neglected but, in fact, they should be considered and compared



with the opinions of teachers. Among the first studies to tackle this aspect, we can find Radecki and Swales (1988), Olajedo (1993) and Saito (1994). A more recent study conducted by Hamouda (2011), which paid attention to learners and teachers and the comparison between these two groups, has thrown interesting findings related to similarities and differences of perception within the same classroom.

Following Olajedo's (1993) statement, the present study aims at observing learners' and teachers' views and perceptions on WCF. Taking Hamouda's (2011) research as the basis of this project, this study will analyse secondary learners' and teachers' perceptions and preferences for WCF in a real classroom.

2.1. Literature review

2.1.1. Defining corrective feedback

One of the earliest definitions of CF found in the literature is the one provided by Chaudron (1977). In his work, the author developed a model for the description of error correction and corrective interactions. Chaudron (1977: 31) understood CF as «any reaction of the teacher, which clearly transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of the learner utterance». From this perspective, the goal of CF is *correctness* that is, pushing the learner towards the appropriate structure. Lightbown and Spada (2006) explained CF as the teacher's input which signals that the student's use of the target language contains a grammatical inaccuracy or fails in the act of communication.

As can be seen, the initiator of the CF act is *failure* from the part of the learner in an attempt to communicate. This is so because, as conceived by Sheen (2011), CF is a type of feedback, which emerges from an incorrect, that is, an ungrammatical response from the learner. Sheen (2011) continued her explanation of CF by referring to it as an umbrella term, which covers *error correction*, *error treatment* and *negative feedback*. Therefore, CF is a type of feedback that «provides learners with evidence that something they have said or written is linguistically incorrect» (Sheen, 2011: 2). An interesting component in Sheen's (2011) definition is the incorporation of the written medium as a possible channel for the provision of CF too.

We will now turn to a specific type and of interest for the present study, that is, written corrective feedback.

2.1.1.1. Written corrective feedback

CF is generally associated with oral production of the language. This link is established through the use of the term *focus-on-form* (Long, 1991), which is a way of drawing learners' attention to linguistic aspects of the language in a communicative environment.

Oral CF is understood as a focus-on-form technique for highlighting the learner's error when producing the language with a focus on meaning (Sheen, 2011).

However, CF can also take place in the written mode. Teachers spend a great deal of time correcting writing assignments in order to provide learners with feedback regarding their written productions. From the previous section, one can extend the definition of CF to understand written corrective feedback as feedback from the part of the teacher to improve learners' grammatical appropriateness when communicating through the written medium. From a second language acquisition (SLA) perspective, WCF is purely lexico-grammatical, making it different from written feedback which focuses on aspects dealing with content and organisation (Sheen, 2011). Throughout this paper, the main focus will be on WCF as a reaction to lexico-grammatical errors. Nonetheless, aspects regarding content and organisation will also be part of the study.

2.1.1.2. Types of written corrective feedback

Ellis (2009: 99–102) provided a typology of WCF based on research conducted in the field of SLA. The author distinguished six different types of WCF:

1. *Direct CF*: It is understood as the teacher's provision of the correct form. In order to do so, the teacher can resort to a number of strategies such as crossing out an unnecessary word, phrase or morpheme, inserting a missing word or morpheme, and writing the correct form above or near the erroneous form. As argued by Chandler (2003), direct WCF allows learners to immediately internalise the correct form as it was provided by the teacher. Ferris (2002) acknowledged the benefits of direct feedback when (1) faced with beginner students (2) errors are «untreatable» and (3) when drawing learners' attention to other error patterns which require learners' correction.
2. *Indirect CF*: It indicates that an error has been produced but without correcting the actual error. Underlining such errors or using cursors as well as placing crosses next to the line containing the error are ways of drawing learners' attention to the location of the ungrammatical aspect.
3. *Metalinguistic CF*: It consists of providing learners with comments and information about the nature of the error produced. Error codes are helpful when giving metalinguistic CF. These labels may appear in the error, in the text or even in the margin. This last option forces learners first to locate the error and later to correct it. Another technique to provide learners with metalinguistic comments on their errors is metalinguistic explanation.

4. *Focused vs. Unfocused CF*: This distinction is made when the teacher chooses whether to correct just some grammatical errors such as prepositions (focused) or all kind of errors (unfocused). Focused WCF is likely to lead to language acquisition as the focalisation of the errors help learners to (1) comprehend the nature of the error and to (2) acquire the appropriate form. On the contrary, unfocused WCF makes more difficult to learners the understanding of all errors produced as there are more grammatical aspects to pay attention to.
5. *Electronic feedback*: Use of electronic corpora which may be helpful to provide WCF to learners' written assignments. These corpora can either be used when learners are in the process of writing or teachers providing feedback.
6. *Reformulation*: This technique consists in rewriting the learners' piece of text, trying to be as faithful as the original text, with the corrections being made. This combination of «direct correction» and «revision» entails more cognitive effort as learners need to spot and understand the changes made.

Other types of classifications for WCF exist in the literature. The reasons for choosing the above mentioned are the following two: 1) the relatively recent publication of the taxonomy and 2) other authors adopting this taxonomy as trustworthy. Therefore, Ellis's (2009) classification of WCF will be used throughout the present study.

2.2. Students' preferences and perceptions of WCF

In language learning, learners bring into the classrooms their own beliefs, perceptions and attitudes regarding not only the language itself but also the teaching practice. Teachers are not exempt from having their own perceptions and preferences. In this particular study, these two aspects with regards to WCF will be the focus of attention. Little research has been conducted in this field when compared to the bulk of studies focusing on the different WCF techniques and their effectiveness. Learners' perceptions of feedback and what it implies is also of importance when teachers are to decide what technique to employ when error correction is being made. As posited by Olajedo (1993: 74), it is relevant to «present the other side of the coin, the often neglected views and attitudes of learners to errors and error correction in language learning and to compare them with some widely accepted opinions of EFL/ESL teachers».

One of the first studies to tackle this issue was conducted by Radecki and Swales (1988). Their research consisted of delivering a questionnaire to 59 ESL students and interviewing some of them to

observe their attitudes towards teacher's comment, correction and instruction together with their views on the usefulness on the types of comments. Results showed that 87 % of participants were «receptors» of teacher's feedback and wanted all linguistic errors to be marked. The «resistors» (13 %) focused more on the final grade, showed a preference for direct correction of the most relevant mistakes and were reluctant to revise and rewrite after the provision of feedback. The interviews conducted expanded on what was previously mentioned and used as a complement to the questionnaire.

Olajedo (1993) attempted to shed light on some aspects regarding learner's attitudes towards error correction. In order to do so, secondary and university students were asked to complete a more or less similar questionnaire. Results showed that learners wanted their errors to be corrected, especially linguistic errors. The preferred WCF technique included comments and cues which foster self-correction followed by direct feedback. From Olajedo's (1993) study, some mismatches could be ascertained between teacher's general beliefs and learner's preferences, for example, teachers tended to provide direct feedback when learners would rather find cues for self-correction.

Saito (1994) investigated the preferences and attitudes towards WCF of 39 students plus the techniques employed by three teachers. Regarding teachers' preference for the provision of WCF, two of them provided indirect feedback together with some comments regarding organisation and content. However, one of the teachers also resorted to direct WCF. As for the learners, most of them showed a preference for teacher's feedback, especially on grammar, (error identification, correction and feedback with prompts) rather than peer-correction. An interesting finding is related to what learners do with their feedback. Depending on the technique employed by the teacher, learners will either rewrite the assignment (when provided with indirect feedback) or make mental notes of their errors (when provided with direct feedback).

Over the years, the interest on this issue has largely grown. A well-known study conducted by Lee (2004) studied learners' and teachers' perceptions, beliefs and attitudes towards WCF. Through the implementation of questionnaires, phone interviews and tasks, Lee (2004) collected data from 206 teachers and 320 students. Regarding teachers, findings showed that most of them had a clear preference for marking all errors by using direct or indirect coded techniques. As for the students, they expected all their errors to be marked with a clear tendency towards error codes techniques. Diab (2006) also compared teachers' and learners' preferences and beliefs regarding WCF provision. Among some of the teachers' responses, they placed emphasis on grammar, spelling and punctuation whereas

learners either opted for grammar or the writing style. When marking, teachers believed that a red pen should be used while relying on a wide range of techniques (and not only those cited in the literature but also their own ones). However, learners expected direct correction and in all of their errors. The same year, Plonsky and Mills (2006) conducted a similar study but with learners of Spanish in the USA. One of the biggest gaps between teachers' and learners' perceptions addressed the correction of grammar.

Montgomery and Baker (2007) observed that teachers tend to pay more attention to grammar but their provision may vary to no comments on grammar in one students' writing to only grammar marking to another student within the same classroom. When compared teachers' and learners' perceptions, learners believed they were being provided with more feedback, especially in grammar, than teachers actually thought they gave. Nonetheless, learners were satisfied with this last aspect.

Hamouda (2011) focused on the beliefs and preferences of 200 Arabic native speakers in an EFL academic writing course and 20 instructors. A questionnaire adapted from relevant research in the field (Ferris, 2003; Hyland, 2003; Lee, 2005; Radecki and Swales, 1988) was used for the collection of data. Such research drew interesting results. Firstly, both, students and teachers, had a clear tendency towards the use of the red pen for correcting. Whereas learners expected their teachers to correct all errors, their instructors used selection techniques. As for whom should correct errors, learners and teachers agreed on teacher correction rather than peer- or self-correction. However, the vast majority of teachers considered peer-correction a useful technique to take into account. Both groups of participants agreed on specific error correction techniques: circling and underlining together with direct correction. Nonetheless, some teachers preferred the use of correction codes to encourage learner's reflection. Learners preferred corrections on aspects related to grammar, vocabulary and punctuation whereas teachers put emphasis on grammar and content. Finally, after the provision of feedback, learners liked to read each comment and review their writing. Furthermore, they felt that feedback was positive and encouraging.

A recent study conducted by Norouzian (2012) observed a mismatch between what teachers said they do and what learners perceived. While teachers stated that they corrected all the errors on an essay, most of the learners disagree with it. What is more, teachers disregarded the use of error codes when providing feedback but more than 50 % of learners claimed they did use them. When referring to awareness of error type, teachers said they notify their learners of the criteria being used (grammar, spelling and punctuation among others) but 90 % of learners denied this. As it can



be seen, the mismatch observed is considerable and for sure it denotes, firstly, a negative attitude towards teachers' WCF and, secondly, a lack of development of learners' writing skills as the marking is attributed as useless.

Finally, other studies were also conducted with similar findings to the above-mentioned preference for linguistic error correction (Chiang, 2004), direct correction (Diab, 2005) and correcting all errors (Diab, 2005; Lee, 2005).



III. Research questions and hypotheses

Due to the fact that still much debate exists in relation to the effectiveness and use of WCF and that few studies tackle learners' perception of error correction, more specifically, their preferences and perceptions regarding WCF, the aim of this study is to shed more light on this topic by analysing the responses of secondary students and teachers to examine preferences and perception in relation to WCF. Moreover, learners' and teachers' responses will be compared so as to find similarities or differences. This study will be guided by the following research questions:

RQ1: What aspects of the language do learners and teachers believe the focus of written correction should be placed on?

RQ2: What WCF techniques do learners and teachers prefer?

Drawing on previous research on the topic, the following hypotheses can be formulated:

H1: Learners would expect a focus on form and on all errors of this type (Radecki and Swales, 1988; Olajedo, 1993; Saito, 1994; Chiang, 2004; Diab, 2005; 2006; Lee, 2004; 2005; Hamouda, 2011). As for the teachers, they would focus on form and content and not on all errors (Hamouda, 2011)

H2: Learners would prefer direct correction rather than indirect correction or other types of techniques (Saito, 1994; Diab, 2005; 2006) and the use of the red pen (Diab, 2005; Hamouda, 2011) whereas teachers would opt for indirect techniques (Saito, 1994; Hamouda, 2011).

IV. Methodology

4.1. Setting

The study was conducted in Àgora Lledó International School, a private school located in Castelló de La Plana, a bilingual community in the East of Spain. The educational centre is characterised by a strong multilingual program in which the two local languages, that is,



Spanish and Catalan are taught together with English, German and French as foreign languages. Emphasis is placed upon the English language as learners attend to 4 hours of EFL classes per week. In order to ensure and motivate language acquisition, trips to foreign countries and exchange programs guarantee the use of the language in a real context.

An additional feature of Àgora Lledó International School is their International Baccalaureate (IB) program, an educational curriculum which differs from the one established by the general national secondary education. The main aim of such program is to promote and foster an intercultural knowledge of the world. In order to do so, emphasis is placed upon the learning of a foreign language as it is demanded by the process of globalisation. The distribution and organisation of the lessons differ from the standard Secondary Education in the sense that students are encouraged to do autonomous research and develop a critical attitude towards the information presented. Moreover, the type of oral and written assignments is different from those required from the national program. The IB diploma gives access to top universities without the need of validation when moving around different countries.

4.2. Participants

Learners in their last year of secondary education took part in the research. Twenty-eight EFL learners, ranging between 17 and 18 years old, volunteered for the study together with two teachers. Broadly speaking, their current level of English was an upper-intermediate one (B2 according to the CEFR) and in some cases of even an advanced level (C1). Out of the 28 learners, 17 of the participants belonged to the national secondary education program and the rest (11) were part of the IB program. For the purpose of the study, from those EFL teachers who participated in the study, one teacher taught in to the national secondary group (teacher A) and the other in the IB group (teacher B).

The rationale behind the selection of participants lays on the idea that all of the participants were about to sit for the university entrance exam, a compulsory examination required for accessing to university studies (*Selectividad*). Among the different aspects assessed, the English language is one of them, specifically, learners are asked to write a composition about a given topic. This is the reason why participants were chosen to be part of the study. Throughout the whole academic year, learners have been practising the structure of the writing and feedback has been provided. Therefore, when data were gathered, learners were asked to have such composition in mind.

4.3. Instruments

The instrument for data collection was an adapted version of the questionnaire used by Hamouda (2011). Such adaptation was made to fit the needs and purposes of the study. The questionnaire consisted of 7 different closed-questions plus number 8, which was an open-question (*see Appendix A*). Item 1 asked about the preference of instruments to provide correction, either pencil or red pen. Item 2 dealt with the focus of errors (all, some or none). Item 3 focused on learners' preference for WCF techniques whereas item 4 asked about what aspect of the language the teacher should correct (grammar, vocabulary, content and others). Item 5 elicited learners' preference for a certain type of teacher comment. As for items 6 and 7, they evaluated how learners handle their feedback and what their feelings were towards it, respectively. The last item (number 8) made learners think about the type of difficulties they encounter when revising the corrections. Such question was an open one so as to provide a more qualitative approach to the study.

A different questionnaire was administered to the two teachers taking part in the study. The nature of the questions was exactly the same to the learners' questionnaire, though it focused on the perspective of the provider of WCF. To add more reliability to the teachers' responses, they were asked to hand in some samples of their written corrections so as to compare if what they have completed in the questionnaire matched what they did in their everyday life. Random sample were selected by the researcher.

4.4. Data collection and analysis

The questionnaire was administered between the first and second week of April, 2016. All participants completed the instrument for data collection during their scheduled English lessons. They were asked not to speak with each other so as not to influence their responses. As for the teachers, they took longer to complete the questionnaire due to their duties.

Once the questionnaires were completed, it was counted the total number of instances in which participants either agreed or did not agree which each of the statements proposed for the different questions. For the purpose of this study, some items of the questionnaire were left out when analysing the results.

The same was done for the teachers' questionnaire but with the difference that their questionnaires were simultaneously compared with their actual error corrections made on a written assignment.

V. Results and discussion

To present the findings, this section will focus on the two research questions. Each subsection will display the percentages obtained from the questionnaire and interpretations together with a comparison between learners' and teachers' responses.



5.1. Results and discussion regarding research question one

Results to the issue concerning the focus of WCF provision can be seen in Table 1. This aspect was evaluated in item number two from the questionnaire employed. All learners (96 %), except for one (4 %), wanted all their errors to be corrected in their written assignments. When asked about the possibility of selecting a few errors for correction, only 18 % agreed on this while the rest did not (82 %).

Table 1. Focus of errors as preferred by learners.

<i>It would be better if my teacher:</i>	Yes	No
Corrects all the errors	27	1
Selects some errors	5	23
Doesn't correct any error	1	27

Also focusing on errors, item number four assessed which aspects of learners' written assignments teachers should correct. Regarding grammar, a vast majority of learners (86 %) expected this type of correction whereas only 14 % disregarded a focus on form. Equal percentages were observed when asked about vocabulary choice, with 86 % in favour. Lower numbers were obtained with regards to mechanisms of the language, with 68 % of learners wanting this correction and only 32 % against it. Surprisingly, despite the preference for focus on form by learners, they also desired feedback on content (79 %) and organisation and paragraph construction (71 %), as Table 2 illustrates.

Table 2. Preferred aspects in writing for correction by learners.

<i>Which aspect(s) in writing would you prefer teacher comments to focus on?</i>	Yes	No
Grammar	24	4
Mechanism (e.g. punctuation, spelling)	19	9
Vocabulary choice	24	4
Content	22	6
Organisation and paragraph construction	20	8



With regards to whether focus on all, some or none of the errors, hypothesis number one predicted a preference for correcting all errors which appear in learner's written assignments. Results indicate that this is the case and findings are in line with Radecki and Swales's (1986) study in which receptors and semi-receptors wanted all their errors to be marked. Lee (2004; 2005) and Diab (2006) also noted that more than half of the participants favoured the correction of all errors rather than the selection of some of them. Another example is Hamouda's (2011) study in which 70 % of participants expected all errors to be marked. A possible interpretation for this tendency is learners' desire not to reproduce errors again, that is, the more errors corrected, the less they will appear in the future. Even though marking all errors will not prevent learners from committing them in the future, learners expect this to be done.

It was also expected learners to show a clear tendency towards the correction of grammatical errors as well as vocabulary choice. Findings show that this is the case, followed by content and organisation and, in the last place, punctuation and other mechanisms of the language. Saito (1994) and Chiang (2004), as in the present study, found learners' preference for feedback on form. However, other studies such as Olajedo (1993) and Diab (2005) observed the opposite, that is, an emphasis on content and organisation over grammar. An aspect that does match Olajedo's (1993) and Diab's (2005) studies is the lack of attention to punctuation and other mechanisms of the language, which are considered the least relevant. One possible reason for learners' preference towards grammar and vocabulary may be textbooks themselves. Nowadays, most of the course books employed base their organisation on a focus on form perspective in which grammar and vocabulary exercises predominate. Moreover, in most cases, exams and test mainly assess the use of grammar and vocabulary. Because of all this, it seems logical to think that learners perceive these aspects of the language as the most important.

As for the two teachers who completed the questionnaire, both agreed on the fact that all errors should be corrected and that omitting error correction was a not a choice. However, they disagreed on error selection, while teacher A did select some errors to focus on, teacher B did not. This discrepancy was also observed in Hamouda (2011), in which error selection came first and correcting all errors in second place with 10 % of difference between these two options. Regarding the preferred aspects to be corrected, both teachers completely agree on all of them (grammar, vocabulary choice, mechanisms of the language, content and organisation and structure) are as equally important for correction.

When observing teachers' correction samples, some mismatches can be noticed. For example, Teacher A's corrections (*see Appendix*

B), showed some contradictions. First of all, all the corrections were made to grammatical and syntactical aspects of the language, omitting other aspects equally important according to this teacher. The space between paragraphs is irregular, finding big gaps between them that were not commented on by the teacher. This type of error is linked to organisation and paragraph construction, an issue that Teacher A expressed as important and that learners expect to be corrected. As the composition was a «for and against» type, it demanded a more formal use of the language. Nonetheless, errors such as the combination of the use of contractions and no contractions in auxiliary verbs were not marked.

In the case of Teacher B's correction sample (see Appendix C), one aspect worth of correction concerns paragraphs (organization and paragraph construction). Even though Teacher B selected this aspect as to be corrected, it did not appear in the sample under analysis. Three out of the four paragraphs of the essay consisted of one unique long sentence and no feedback on this aspect was provided. Another issue to be mentioned is the marking system. Teacher B chose to provide a numerical final mark as the result of 1) language (10 points), 2) Message (10 points) and 3) Format (5 points). It is interesting to see that even though all aspects of the composition were important, some were worth less than others when marking, in this case format (organization and paragraph).

When comparing learners' and teachers' responses, the first group showed a clear tendency to having correct all rather than select some of the errors as well as teachers. Error selection exhibits discrepancies, with one teacher counting it as an option and only 18 % of learners wanting this technique. Moreover, learners and teachers agreed on a focus on form and content but students disregard attention to mechanisms of the language.

5.2. Results and discussion regarding research question two

Learners showed a clear tendency towards direct correction, with more than three quarters of participants (86 %) choosing this technique as well as metalinguistic comments about their errors (86 %). On the contrary, the use of indirect WCF such as writing questions to reflect on the nature of the errors is the least preferred option, with only 4 % of participants in favour. Discrepancies can be observed with the use statements with 46 % of participants opting for this option while 54 % disagreed. A similar trend is also observed in the use of correction codes (metalinguistic WCF) in which only 39 % of learners consider it useful. Finally, the use of imperatives and exclamations were seen as negative with three quarters of learners (75 %) disliking this technique. A comparison of learners' preference for these techniques can be seen in figure 1.

In addition, in implementing these techniques fifty per cent of learners expect the use exclusively of the red pen whereas 11 % expect the use of pencil. The rest (39 %) showed no clear position by choosing both tools.

In line with previous research, learners would prefer direct correction over indirect correction or other types of techniques (Saito, 1994; Diab, 2005; 2006). However, metalinguistic comments were indeed welcome and expected as argued in Hamouda (2011). Diab (2005) showed that more than half of the participants preferred crossing out errors and provide the correct form rather than indirect correction with 20 % only in favour. Disliking the use of imperatives and exclamation was also observed in Hamouda's (2011) participants. Regarding the use of the red pen, results are similar to Diab (2005) in which half of the students preferred this option.

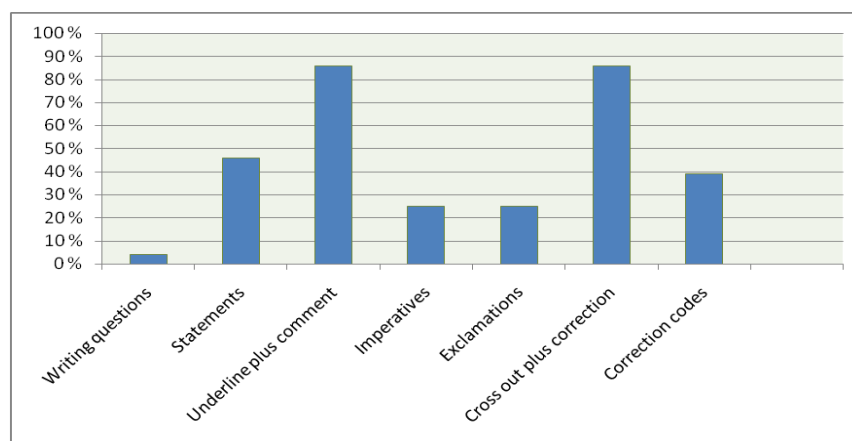
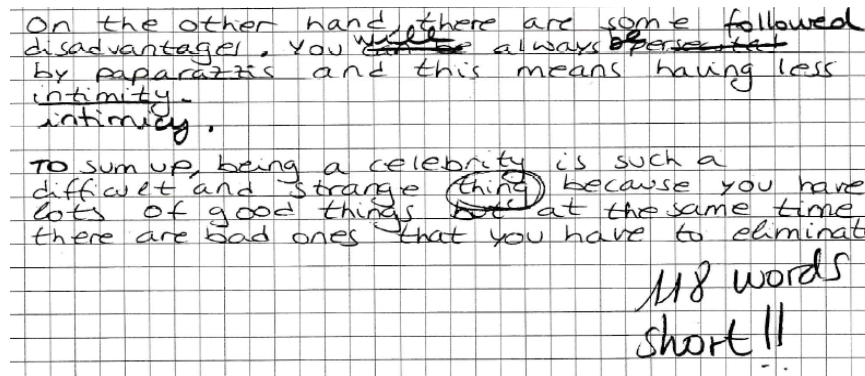


Figure 1. Learners' preferences for WCF techniques.

Both teachers' responses coincided completely by disliking only statements and the use of correction codes. This more or less is in line with learners' tendencies that did not show a preference for the use of these techniques. Both groups agreed on direct correction and metalinguistic feedback (not including error codes) as welcome in their feedback. Nonetheless, while teachers conceived using exclamations and imperatives as part of their WCF, learners disliked these options with only a quarter of them in favour. Finally, both teachers opted for using both the red pen and pencil while half of the learners prefer only the red pen. In Hamouda's (2011) research, most teachers used the red pen and the vast majority of learners expected it. However, this is not the case as teachers interchangeably use both tools.

Examples 1 and 2 illustrate written corrections provided by teacher A and B, respectively. As can be seen, both teachers make use of, mainly, direct correction with no presence of other forms of WCF such as metalinguistic comments preferred by learners. In the case of teacher A, the use of exclamations is present as stated by the

questionnaire. Once again, this technique is not something desired by learners. Even though teachers exposed their preferences for a wide range of WCF techniques, these two samples show that direct correction is the main one.

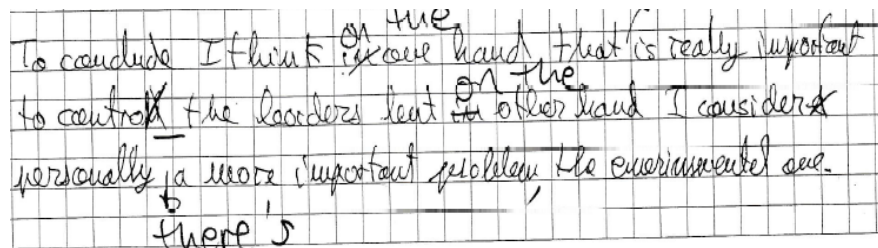


On the other hand, there are some followed disadvantages. You ~~will~~ always ~~be~~ ^{be} by paparazzi and this means having less intimacy.

To sum up, being a celebrity is such a difficult and strange thing because you have lots of good things ~~at~~ ^{at} the same time there are bad ones that you have to eliminate

118 words short!!

Example 1. Example of written correction by teacher A.



To conclude I think ^{on the} ~~in one~~ hand that is really important to control the leaders ~~in~~ ^{on the} other hand I consider personally a more important problem, the environmental one.

there's

Example 2. Example of written correction by teacher B.

VI. Conclusion

The present study is to be understood as exploratory and a preliminary step for more significant research on learners' and teachers' perceptions on written correction. Several aspects were analysed during the study and many conclusions can be drawn. First of all, taking into account learners' views on WCF can provide fruitful insights of a practice that, to my understanding, is often neglected. The provision of feedback in all their modes (oral or written) may lead the learner through a process of self-discovery and acquisition. On the other hand, feedback can also prevent learners from learning and internalizing the target language. Therefore, it is a vital issue the treatment of such practice with the delicacy and relevance it deserves. Aspects such as individual differences, preferences, beliefs and perceptions come into play and are worth of future research.

Currently, most of the studies conducted on WCF focused on its effectiveness regarding language learning. Moreover, control and experimental groups were used, creating non-naturalistic settings for research. It is our belief that the authentic WCF employed in real classrooms is worth of study as it is in such environment where

actual language teaching and learning takes place. Future research should take into consideration aspects such as anxiety aroused by the provision of WCF or beliefs and attitudes, which may prevent learners from functioning at their full potential.

The main aim of this research was observing learners' preferences regarding WCF in aspects related to techniques employed, handling feedback and feelings. Furthermore, this study set out to explore the link existing between learners and teachers when it comes to provision of WCF. As it was explained throughout the study, teachers' perception about their learners does not coincide with what learners expect from their teachers. In most cases, teachers take for granted techniques and desires. This lack of coordination may affect the learning process and WCF may not work at its best. In our view, teachers must assess learners' expectations regarding WCF as knowing preferences can be beneficial for both parties.

This study is subject to some limitations: the first one refers to the lack of time to conduct the research. This study was carried out during my internship in a private school and time constraints were present. Even though the study was cross-sectional, it might have benefited more of a longitudinal study observing the evolution of such preferences along time. Another limitation concerns the sample, as a larger number of students would have helped for the provision of more support to the findings, especially in the case of teachers, as only two took part in the research.

Despite the limitations, we believe that the research conducted has contributed to the body of literature on WCF and learners' and teachers' preferences, demonstrating, in some case, the mismatch between perceptions in the provision of corrective feedback.

VII. References

- Ashwell, Tim. 2000. «Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method?» *Journal of Second Language Writing* 9 (3): 227-257.
- Chandler, Jean. 2003. «The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing.» *Journal of Second Language Writing* 12 (3): 267-296.
- Chaudron, Craig. 1977. «A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors.» *Language Learning* 27 (1): 29-46.





- Chiang, Ken. K. 2004. «An investigation into students' preferences for and responses to teacher feedback and its implication for writing teachers.» *Hong Kong Teachers' Centre Journal* 3: 98-115.
- Diab, Rula. L. 2005. «EFL university students' preference for error correction and teacher feedback on writing.» *TESL Reporter* 38 (1): 27-51.
- Diab, Rula. L. 2006. «Error correction and feedback in the EFL writing classroom: Comparing instruction and student preferences.» *English Teaching Forum* 3: 2-14.
- Ellis, Rod. 2009. «A typology of written corrective feedback types.» *ELT Journal* 63 (2): 97-107.
- Ellis, Rod, and NatsukoShintani. 2014. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.
- Ferris, Dana. R. 1999. «The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996).» *Journal of Second Language Writing* 8 (1): 1-11.
- Ferris, Dana. R. 2002. *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, USA: The University of Michigan Press.
- Ferris, Dana. R. 2003. *Response to student writing: Implications for second language*. London: Routledge.
- Hamouda, Arafat. 2011. «A study of students and teachers' preferences and attitudes towards: Correction of classroom written errors in Saudi EFL context.» *English Language Teaching* 4 (3): 128-141.
- Hyland, Fiona. 2003. «Focusing on form: Student engagement with teacher feedback.» *System* 31 (2): 217-230.
- Lee, Icy. 2004. «Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong.» *Journal of Second Language Writing* 13 (4): 285-312.
- Lee, Icy. 2005. «Error correction in the L2 writing classroom: What do students think?» *TESL Canada Journal* 22 (2): 1-16.
- Lightbown, Patsy. M., and Nina Spada. 2006. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, Mike. 1991. «Focus on form: A design feature in language teaching methodology.» In *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, edited by Kees De Bot, Ralph B. Ginsberg and Claire Kramersch, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Montgomery, Julie L., and Wendy Baker. 2007. «Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment and actual teacher performance.» *Journal of Second Language Writing* 16 (2): 82-99.

- Norouzian, Reza. 2012. «Written error feedback from perception to practice: A feedback on feedback.» *Journal of Language Teaching and Research* 3 (1): 11-22.
- Olajedo, James A. 1993. «Error correction in ESL: Learner's preferences.» *TESL Canada Journal* 10 (2): 71-89.
- Plonsky, Luke, and Susana V. Mills. 2006. «An exploratory study of differing perceptions of error correction between a teacher and students: Bridging the gap.» *Applied Language Learning* 16 (1): 55-74.
- Radecki, Patricia, and John M. Swales. 1988. «ESL students' reaction to written comments on their written work.» *System* 16 (3): 355-365.
- Russell, James, and Nina Spada. 2006. «The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research.» In *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, edited by John M. Norris and Lourdes Ortega, 133-164. Amsterdam: John Benjamins.
- Russell, James, and Nina Spada. 2006. «The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research.» In *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, edited by John M. Norris and Lourdes Ortega, 133-164. Amsterdam: John Benjamins.
- Saito, Hiroko. 1994. «Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adults ESL learners.» *TESL Canada Journal* 11 (2): 46-68.
- Sheen, Younghee. 2010. «The role of oral and written corrective feedback in SLA.» *Studies in Second Language Acquisition* 32 (2): 169-179.
- Sheen, Younghee. 2011. *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Dordrecht: Springer.
- Storch, Noemi. 2010. «Critical feedback on written corrective feedback research.» *International Journal of English Studies* 10 (2): 29-46.
- Truscott, John. 1996. «Review article: The case against grammar correction in L2 writing classes.» *Language Learning* 46 (2): 327-369.
- Truscott, John. 1999. «The case of "the case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris.» *Journal of Second Language Writing* 8 (2): 111-122.

Appendix A: Students' questionnaire (adapted from Hamouda, 2011)

I would appreciate if you could answer the following questions for a university project I am conducting. Remember this is not a test and there are no 'right' or 'wrong' answers. Take your time and try to give SINCERE answers.

Please say whether you agree or disagree with these statements. There are no right or wrong answers. Please be as honest as possible. Make a cross in one of the following:

Yes: **Y**

No: **N**

1. <i>In giving feedback, I like my teacher to use</i>	Y	N
1. The red pen		
2. The pencil		

2. <i>It would be better if my teacher:</i>	Y	N
3. Corrects all the errors		
4. Selects some errors		
5. Doesn't correct any error		

3. <i>How would you like your teacher to correct your errors in writing?</i>	Y	N
6. Writing questions		
7. Statements		
8. Underlining the error and write comments at the end of the essay		
9. Using imperatives		
10. Using exclamations		
11. Crossing out the error and writing in the correct word or structure		
12. Using correction codes		

4. <i>Which aspect(s) in writing would you prefer teacher comments to focus on?</i>	Y	N
13. Grammar		
14. Mechanism (e.g. punctuation, spelling)		
15. Vocabulary choice		
16. Content		
17. Organisation and paragraph construction		



5. <i>Which type of teacher comments do you prefer?</i>	Y	N
18. General comments		
19. Detailed and specific comments		
20. Positive comments		
21. Negative comments		

6. <i>What do you usually do after you read your professor's comments and corrections?</i>	Y	N
22. I like to read every mark/comments my teacher wrote on my piece of work carefully.		
23. I am mostly concerned and motivated about the grade.		
24. I ask my teacher for help.		
25. I ask some other teacher for help.		
26. I use Internet to find more references.		
27. I go to the library to consult reference materials (e.g. grammar book, dictionary)		
28. I ask my classmates for help.		
29. I make correction myself.		
30. I ignore them because I do not know how to make the corrections		
31. I don't like to read the entire composition again after my teacher has marked it.		

7. <i>How do you feel about your teacher comments?</i>	Y	N
32. My teacher's comments are too negative and discouraging.		
33. My teacher's comments are too general.		
34. I enjoy the teacher's comments on my composition.		
35. My teacher's comments and corrections help me to know what to avoid/improve next time.		
36. My teacher's comments and corrections help me to know where my mistakes are and correct them.		
37. The feedback given makes me want to try harder to improve my writing.		
38. The feedback given makes me feel good about myself.		
39. I feel that my writing has improved because of the feedback given on my paper.		
40. Generally, I like the way my composition is marked.		

8. *What kind of difficulties do you find in revising the writing after receiving feedback?*

Appendix B: Teacher A's correction sample

What are the advantages and disadvantages of being a celebrity?

nowadays, being a celebrity could be quite favourable but it also can have its disadvantages. Mostly everyone has dreamt ^{of} being a celebrity at any moment of their lives but, would you be a celebrity if you ~~have~~ had * the opportunity?

on the one hand, being a celebrity means a higher life quality and a great amount of money in your pocket, having whatever you want whenever you want, ~~but~~, from my point of view it is not the most important thing in someone's life even if it is tempting. Moreover, everyone knows who you are, and ^{if} they * ^{would} liked you, they would want to be like you, so they ~~would~~ imitate you.

* 2nd conditional.

on the other hand, although you have all the money you want, it doesn't make happiness. you will probably feel lonely, people might want to be your friend just because you are famous not because of who you are. Furthermore, being famous means no privacy at all, you will have ~~people~~ paparazzi following you ~~at~~ anywhere and constantly people stopping you in the street.

In conclusion, being a celebrity has a lot of ^{things} positive (advantages) but it also ~~has~~ ^{has} disadvantages against them. I personally ~~wouldn't like~~ ^{wouldn't like} to be a celebrity because it means refusing ~~giving up~~ my privacy.



Appendix C: Teacher B's correction sample



" I think the environment should be put in the category of our national security. Defense of our borders is just as important as defense abroad. otherwise, what is there to defend? (one-sided)

Since the decade of ~~en~~ 1960 the industry ^{was} ~~has~~ improved a lot, in all the ways we can imagine, and it's ^{positive} ~~good~~ because ^{with} ~~we~~ they have provided us ~~with~~ many new gadgets and other objects that had helped ^{us} to live in a better quality ^{negative}.

But all ~~of~~ these new creations have many ^{consequences}, pollution is one of them, we live in a world that ~~has~~ ^{has} provided us all the things, we have, and what we do, is ~~to~~ damage ^{our} world with all types of pollution: If we don't do ^{anything} ~~nothing~~ in ^{the} ~~one~~ future, the human being could not inhabitate the world, so ^I think the global warming or the climate change is a reality and is as important as the duty of defending our borders.

To conclude, I think that we have to start making decisions ~~now~~ about these problems, because if we let them ~~stay~~ in the oblivion, ~~it~~ maybe in a thousand ~~of~~ years we could ~~assist~~ ^{assist} to ~~reverse~~ the ~~irreversible~~ extinction of the humans.

Cont. 8
 Mess 8
 Format 5
 21/25

84



UNIVERSITAT
JAUME I

Educació

Educación
Education Studies



Didàctica de les Ciències Socials.

Desenvolupament d'una proposta didàctica atenent a la diversitat

Marc Bayó Jaime

marcbayo109@gmail.com

Juan Carlos Bel Martínez

belmartinezjc@gmail.com

Sebastián Garnés Devesa

sebasgarnes@gmail.com

Sara Portolés Porcar

al225216@uji.es

Enric Pere Ramiro Roca

enricramiroroca@gmail.com

I. Resum

En aquest treball, es va dur a terme l'aplicació d'una proposta didàctica relacionada amb les ciències socials, concretament en la geografia de la percepció. Aquesta proposta es va desenvolupar en distints centres del municipi de Nules: CEIP Pio XII, CEIP Lope de Vega i CEIP Cervantes. Aquest projecte es va realitzar en dues sessions: la primera va consistir en una petita introducció del que es volia dur a terme i, a continuació, es va repartir un mapa físic mut de l'Estat espanyol per veure quantes comunitats autònomes era capaç de recordar i ubicar en el mapa l'estudiantat participant. En la segona sessió, es va aplicar la proposta didàctica quant a l'ensenyament dels noms i la ubicació de la senyera de les comunitats; a més a més, al final de la sessió, es tornà a repartir el mapa físic mut perquè els xiquets tornaren a realitzar la mateixa activitat que al principi. Aquesta aplicació ens ha servit per a contrastar resultats i conclusions i, al mateix temps, per a veure si aquesta proposta ha sigut efectiva.

Així doncs, una vegada finalitzada i aplicada la proposta, podem afirmar que els resultats han sigut positius perquè la major part de l'alumnat ha assolit el contingut i ha sabut el nom i la ubicació de totes les comunitats autònomes de l'Estat espanyol. A més a més, també podem dir que els i les alumnes van gaudir d'aquesta proposta perquè van aprendre i van jugar alhora.

Paraules clau: ciències socials, comunitats autònomes, treball cooperatiu, mapa físic mut, respecte.

II. Introducció

La implantació de la nova llei educativa per part de l'exministre Wert ha suposat una càrrega extra en l'assignatura de ciències, ja que abans únicament tenien una assignatura que s'anomenava Coneixement del Medi i que englobava tant les ciències socials com les ciències naturals. Ara, xiquets i xiquetes tenen dues assignatures diferents, cosa que suposa dur més llibres i treballar per separat els diferents aspectes relacionats amb les ciències. Són assignatures que els xiquets i les xiquetes no estan acostumats a estudiar per la càrrega de contingut que presenta cada unitat.

El nostre treball està relacionat amb les ciències socials i consisteix en l'elaboració d'una proposta didàctica atenent a la diversitat. Per aplicar-la, anteriorment es va parlar amb les tutores dels centres respectius per tal d'acordar quins dies els aniria bé que hi acudírem per aplicar el projecte.



El llibre *La diversitat cultural: materials per a la formació docent i el treball d'aula* comenta el següent:

L'escola és un lloc de reproducció social, però també un espai on és possible treballar noves maneres de relacions, assajar interaccions, reorientar conductes i aprendre a reconèixer la riquesa de la diversitat cultural. La mateixa diversitat que hi ha en la societat està present a l'escola, encara que no tots els docents tinguen el plaer de sentir-se còmodes davant aquest tema. Més bé el troben complicat i amenaçant. Intentar treballar les relacions de reciprocitat, d'igualtat i de confiança pot, sens dubte, transformar la diversitat en una oportunitat d'aprenentatge i enriquiment.

Així doncs, s'ha de concebre la diversitat cultural a l'escola com un aspecte positiu i no negatiu. I per a fer-ho, s'ha de treballar la relació entre els xiquets i les xiquetes, l'empatia, el respecte i la convivència entre iguals. Per tant, amb aquesta proposta, el que es vol és fomentar la convivència entre els companys i les companyes, de manera que milloren el seu comportament, la cooperació, l'empatia, el respecte i l'esperit crític paral·lelament amb l'aprenentatge del contingut corresponent de les ciències socials. Com diu Colomina (1990): «El treball cooperatiu té efectes positius en el rendiment acadèmic dels participants així com les relacions socioafectives que s'establisquen entre ells».

D'altra part, amb aquest treball, volem dur a terme l'aplicació de la proposta didàctica on l'alumnat aprenga continguts d'aquesta assignatura però d'una manera diferent a la tradicional. Serà una proposta diferent on, de manera activa i lúdica, els i les alumnes han d'experimentar i consensuar de manera conjunta diferents aspectes relacionats amb les ciències socials. Serà una proposta en què es treballarà tant de manera grupal com individual perquè és important que els xiquets i les xiquetes aprenguen per experimentació, però també amb l'ajuda d'altres.

Així doncs, se'ls fa una prova abans i després d'haver dut la proposta didàctica a la pràctica, amb l'objectiu de veure si l'alumnat ha après els continguts relacionats amb les ciències socials. El que és pretén es eixir de la manera tradicional d'impartir aquestes assignatures, on sols es llig i es memoritza.

S'han de dur a terme noves experiències i innovar amb l'educació per no treballar sempre de la mateixa manera. Per això, hem apostat per una nova proposta didàctica relacionada amb aquest àmbit. Un aspecte que hem tingut en compte i que creiem que és bastant rellevant és el fet de connectar aquesta àrea amb les altres i establir-hi relacions transversals.



III. Objectius

L'objectiu d'aquest projecte és que l'alumnat aprenga el nom de totes les comunitats autònomes i, a més a més, les sàpiga ubicar en el mapa. D'altra banda, en aquesta proposta, també es pretén fomentar el treball en equip, el respecte, l'empatia i la solidaritat entre els membres que componen l'equip.



3.1. Mostra

Aquesta investigació s'ha dut a terme amb els alumnes de quart de primària de tres col·legis del municipi de Nules. Al centre Pio XII hi havia un total de 24 alumnes dels quals 14 eren xics i el , xiques. Al col·legi Lope de Vega hi havia 20 alumnes, dels quals 8 eren xics i 12, xiques. Finalment, al col·legi Cervantes, hi havia 21 alumnes dels quals 9 eren xiques i 12, xics.

3.2. Instruments d'avaluació

Pel que fa als instruments d'avaluació, hem utilitzat mapes de la península Ibèrica i el material didàctic per a dur a terme la proposta específica.

Pel que fa als mapes, cal dir que eren fulls DIN A4 amb el mapa mut. Se'ls va passar als alumnes abans i després de dur a la pràctica la proposta didàctica.

Respecte del material didàctic, es va elaborar el mapa d'Espanya en dimensions A1 i es va pintar cada comunitat autònoma d'un color diferent. Una vegada confeccionat, es va plastificar i es van elaborar 19 cartes, a color, amb les banderes de les diferents comunitats i el nom de cadascuna. D'aquesta manera, amb material visual, es facilitaria l'atenció dels alumnes per a aprendre la ubicació i el nom de les comunitats autònomes. Finalment, es va col·locar velcro en cada bandera i comunitat. Així, els xiquets i les xiquetes havien d'ubicar-les en el mapa que havia elaborat el mestre.

3.3. Procediment

Per començar, cal dir que un dels eixos essencials en la didàctica de les ciències socials és la dimensió espacial, on s'esdevenen els fenòmens socials i on l'aprenentatge d'aquests implica dominar procediments relacionats amb l'orientació, interpretació i representació de l'espai. Podem dir que un dels formats més usats en la didàctica de les ciències socials són els mapes geogràfics. S'usen de manera habitual tant a l'escola com en la vida quotidiana. Quan viatgen per altres llocs o països, els xiquets i les xiquetes solen utilitzar guies turístiques o mapes on se'ls explica tot el que està relacionat amb el lloc. És clar que, atenent els diferents nivells

educatiu, hi ha gran quantitat de mapes per poder estudiar, però nosaltres ens basarem en el de l'Estat espanyol.

Aquesta activitat està pensada per a l'aprenentatge i la ubicació en un mapa mut de les comunitats autònomes de l'Estat espanyol, però també podem afegir-hi l'aprenentatge i l'enumeració de les províncies o posar en comú els estereotips que tenim sobre les diferents comunitats autònomes. Com s'ha comentat en la introducció, a causa de la implantació de la nova llei educativa, s'han introduït a l'escola dues assignatures noves, Ciències Naturals i Ciències Socials, i aquest fet ha suposat una càrrega excessiva de continguts per a tots els xiquets i xiquetes.

Per tant, el que es pretén amb aquesta activitat és que l'alumnat aprengui d'una manera lúdica, de manera que es potencie l'aprenentatge de les ciències socials alhora que en gaudeixen.

Seguidament, cal comentar que hi ha alumnes que tenen dificultats amb les ciències socials, amb els conceptes socials bàsics, el temps històric, la solució de problemes, la interpretació de mapes, el material gràfic i la memorització de conceptes. Aquestes complicacions són conseqüència que l'orientació conceptual actual de les ciències socials i l'esforç per a interpretar-les i explicar-les va més enllà de les dades i les anècdotes. Això fa necessari que els alumnes tinguin estratègies i procediments per a fer front a aquestes noves demandes d'aprenentatge.

Temps enrere, les ciències socials es presentaven com un coneixement donat, acabat, en el qual l'alumnat només havia de limitar-se a repetir o, en el millor dels casos, comprendre.

Avui dia, en aquesta assignatura, s'intenta que una bona part dels esforços es dediqui a ensenyar les tècniques i estratègies pròpies del coneixement social, ja que els continguts de les ciències socials ara són més complexos i abstractes i plantegen més dificultats d'aprenentatge.

Mentre que antigament els alumnes només necessitaven repetir una sèrie de dades i aplicar procediments i estratègies de repàs de la informació, la situació actual ha canviat molt i ara es demana comprensió i interpretació de la informació que requereix que l'alumnat segueixi procediments més elaborats.

Així doncs, el que es vol dur a terme amb aquesta proposta és que les ciències socials s'impartisquen d'una manera en què els xiquets i les xiquetes hagen d'experimentar i relacionar conceptes o que, a partir de suports visuals, siguin capaços d'indagar. I, a més, fer-ho amb grups que tinguin la capacitat de treballar en equip, de manera que es fomenti un aspecte molt positiu, com ara el treball cooperatiu. Així, pensem que treballar d'aquesta manera és molt rellevant i significatiu perquè tothom aprèn de tothom.

3.4. La proposta didàctica

Primerament, es va passar un mapa mut de la península Ibèrica perquè l'alumnat l'annotara en la part de darrere del full, totes les comunitats autònomes que sabien i, posteriorment, les situaren en el mapa. D'aquesta manera, es posaven a prova els coneixements previs de l'alumnat sobre el contingut. Aquesta sessió va ocupar un dia. La setmana posterior, durant una sessió d'una hora, es va aplicar la proposta didàctica.

En la segona sessió –d'una hora–, es va aplicar la proposta didàctica. En primer lloc, es va mostrar el mapa a tota la classe perquè observaren on estaven situades les diferents banderes de les comunitats autònomes. A continuació, es van desenganxar totes les banderes i es van distribuir de forma igualitària per les taules dels diferents equips. En cada centre hi havia un nombre d'alumnes diferent, per la qual cosa, segons el nombre d'alumnes i de grups, es van repartir diferents senyeres.

Per grups, havien de consensuar i experimentar on es localitzava cada comunitat autònoma en el mapa que havia elaborat el mestre o la mestra. Quan ja ho tenien clar, els alumnes eixien a la pissarra i apegaven la bandera que tenien al mapa, al lloc que ells havien escollit. Com a ajuda, se'ls anava dient si estava bé o no; és a dir, quan sortien a situar-la, si no la col·locaven al lloc correcte a la primera, se'ls feia seure, de manera que, per assaig i error aprenien on es trobava cada comunitat.

Seguidament, es va plantejar la possibilitat de desenvolupar l'activitat d'una altra manera. En primer lloc, es va mostrar el mapa amb totes les comunitats autònomes situades correctament, de manera que l'alumnat es va poder fixar on es localitzava cadascuna. A continuació, es va dur a terme un joc de memòria, és a dir, quan el mestre indicava amb el dit la comunitat autònoma, els i les alumnes havien de repetir-la. Tanmateix, cada vegada s'hi afegien més comunitats. La condició que s'hi va establir era que s'havien de dir-les de manera ordenada, segons la indicació del mestre.

Era una bona estratègia per a aprendre, de forma progressiva, les comunitats autònomes i la ubicació d'aquestes. Per acabar, per equips, es va realitzar un joc amb l'ordinador on els xiquets i les xiquetes havien de seleccionar la comunitat autònoma correcta quan se'n deia el nom. Cada equip, i per consens, escollia un secretari o secretaria que era l'encarregat o encarregada de moure el ratolí de l'ordinador. Era una manera d'utilitzar també les noves tecnologies, ja que són molt motivadores per a l'aprenentatge.

3.5. Anàlisi de dades

Per analitzar les dades obtingudes, s'ha utilitzat el programa informàtic Excel, mitjançant el qual s'ha elaborat un registre de

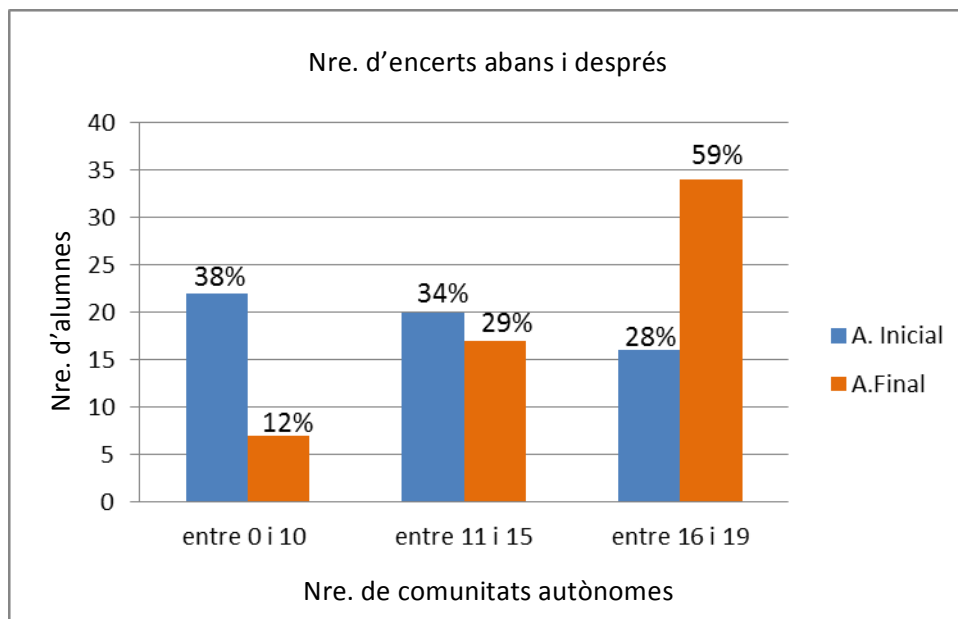
dades per fer les comparacions corresponents. Així doncs, es va elaborar un full on es van registrar totes les dades relacionades amb la ubicació de les diferents comunitats autònomes en un mapa físic mut, abans i després d'aplicar la proposta didàctica.

Finalment, cal dir que tots aquests registres es mostraran en gràfiques diferents, que es comentaran i es compararan.



IV. Resultats

En aquest apartat, es comentaran els resultats sobre l'aprenentatge i ubicació de les comunitats autònomes, les diferències que s'hi han observat abans i després de dur a terme la proposta didàctica i les propostes de millora possibles. El gràfic següent ens facilitarà l'observació de la millora que s'ha vist en la majoria de l'alumnat.



En la gràfica, es pot comprovar que, abans de dur a terme la proposta didàctica, el 38 % (22) de l'alumnat va saber ubicar entre 0 i 10 comunitats; el 34 % (20), entre 11 i 15, i, finalment, el 28 % (16), entre 16 i 19. Pense que és molt important conèixer aquest contingut i que a les escoles s'hi hauria d'incidir una mica més.

D'altra part, després d'haver aplicat a l'aula la proposta didàctica, es pot comprovar la millora que va haver-hi en la majoria de l'alumnat, ja que, en fer l'aprenentatge i la ubicació de les diferents comunitats autònomes de manera lúdica, els xiquets i les xiquetes es van esforçar més per a aprendre aquest contingut. Així mateix, van gaudir del procés d'aprenentatge, perquè aquest contingut es va impartir d'una manera diferent a la tradicional. Es pot veure que el 12 % (7) de l'alumnat va saber ubicar entre 0 i 10

comunitats; el 29 % (17), entre 11 i 15, i, finalment, el 59 % (34), entre 16 i 19 comunitats autònomes.

Així doncs, observem que, després d'aplicar la proposta didàctica, l'aprenentatge de l'alumnat respecte a aquest contingut ha augmentat considerablement.



V. Interpretació de resultats i conclusions

Pel que fa a la proposta didàctica, cal comentar que va ser molt divertida perquè els xiquets i les xiquetes no estaven acostumats a treballar el contingut de la manera com es va fer. A més, pensem que van posar molt de la seua part per a aprendre les comunitats autònomes i que, amb la integració del treball en grup, els xiquets i les xiquetes s'hi van implicar més.

D'altra part, el fet d'integrar el joc de memòria i mantenir una interacció contínua amb l'alumnat va fer que la classe de Ciències Socials fora d'allò més divertida i lúdica, alhora que aprenien coneixements nous i jugaven. L'alumnat es va mostrar participatiu i receptiu en tot moment. En l'apartat de resultats, queda reflectit el progrés que van tenir tots els alumnes en l'aprenentatge i la ubicació al mapa mut de totes les comunitats autònomes de l'Estat espanyol. Va ser molt satisfactori perquè un gran percentatge dels alumnes dels diferents centres va millorar el seu aprenentatge i aproximadament deu alumnes van saber ubicar totes les comunitats autònomes i, com a recompensa pel seu esforç i estudi, se'ls va atorgar un diploma.

VI. Bibliografia

- Adams, Simon. 2013. *El gran atlas de nuestro maravilloso mundo por los geniecillos*. Madrid: Pearson Alhambra.
- Marchena González, Carlos, José Kelliam Benítez Orea, José Alberto Cano Carretero, Eduardo Fernández Frieria. 2014. *Ciències Socials*. Madrid: Anaya.
- Bisquerra Alzina, Rafael, Nuria Perez Escoda, Montserrat Cuadrado Bonilla, Elia López Cassà, Gemma Filella Guiu i Meritxell Obiols Soler. 2011. *Actividades para desarrollar la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Colomina Álvarez, Rosa y Javier Onrubia (1990). «Capítulo 18. Interacción educativa y aprendizaje escolar». En *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*, editado

por César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi, 415-436.
Madrid: Alianza Editorial.

Estévez, Ety Haydeé. 2002. *Enseñar a aprender: estrategias cognitivas*. Barcelona: Paidós.

Garaigordobil, Maite. 2005. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.

Kaluf, Cecilia. 2005. *Diversidad cultural: Materiales para la formación del docente y trabajo en el aula*. Santiago: UNESCO.

Lazien, Christine. 2007. *Enciclopedia fleurus junior-animales*. Madrid: Panini.

Postigo, Yolanda i Juan Ignacio Pozo. 2000. *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.

Ramiro, Enric. 2004. *Tòpics i adolescència: una visió valenciana sobre les diferents autonomies*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Sales Ciges, María Auxiliadora (ed.). 2005. *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.





Relación entre teoría de la mente y estatus sociométrico en los cursos de educación infantil (3-6 años)

María Soledad Defferrari Kloster
sole.defferrari@gmail.com

I. Resumen

Un aspecto a analizar en este trabajo es el estatus sociométrico, que hace referencia a la posición de un sujeto dentro de su grupo de referencia. Las relaciones inadecuadas entre los iguales dan como resultado el rechazo de algunos miembros, por lo que el grupo deja de cumplir su función socializadora. En España, la escuela se inicia a los tres años de edad, por lo que el rechazo dentro del grupo está presente desde la educación infantil, y genera efectos negativos, personales y escolares, que son de larga duración. El método utilizado para establecer los estatus sociométricos de los 90 menores de la muestras es el cuestionario sociométrico.

Otro aspecto que se analiza son las habilidades de representación mental o la teoría de la mente (en adelante, TM). La TM nos permite interpretar la conducta en base a creencias, deseos, emociones o intenciones para comprender, explicar y predecir la propia conducta y la de los demás. Según diferentes teorías, esta se va adquiriendo progresivamente gracias a la maduración y a la influencia de factores sociales, pero el hito fundamental, sobre los cuatro años, son las creencias falsas de primer orden. Para determinarla, se utiliza la tarea de contenido inesperado porque tiene dos ventajas respecto al resto: la atribución se realiza a otra persona y se basa en el conocimiento inicial propio.

La TM está ligada al desarrollo social y emocional del menor, pero son pocas las investigaciones que estudian esta relación y se enfocan hacia primaria, por lo que analizar esta relación en infantil es el objetivo del presente trabajo.

Este estudio ha comparado las medias de TM por tipo sociométrico de todo el ciclo y por clases. Los resultados muestran cómo a medida que avanza la edad se va dominando la TM y que los preferidos tienen más nivel de TM que los rechazados.

Palabras claves: teoría de la mente, estatus sociométrico, rechazo, preferencia, educación infantil.

II. Introducción

El rechazo dentro del grupo escolar, entendido como la no aceptación o exclusión deliberada de un niño dentro de las relaciones sociales de la clase (Asher y Coie, 1990), puede darse en los últimos años de la educación infantil, en torno a los 4-6 años, ya que se va observando a medida que transcurre la escuela obligatoria (Hay, Payne y Chadwick, 2004).

La relación con los iguales influye en el desarrollo cognitivo y también en la adaptación escolar, por lo que las relaciones

inadecuadas con los pares pueden agravar las dificultades académicas y relaciones sociales en el ámbito escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003). El rechazo puede generar efectos negativos como soledad, ansiedad o fracaso escolar (Asher y Wheeler, 1985), y al revés: las buenas relaciones con los iguales proveen a los niños de un amplio repertorio para la resolución de problemas y conflictos (Hartup, 1983). Según Dunn (1991, p. 51), «la comprensión de las interacciones de los demás, y de los estados psicológicos se encuentra íntimamente ligada al desarrollo social y emocional del niño». Por lo tanto, una falta de interacción social podría desfavorecer la construcción de la comprensión de la mente de las personas que nos rodean.

En este sentido, Watson, Nixon, Wilson y Capage (1999) sostienen que las habilidades de teoría de la mente son clave en los episodios de rechazo y en la aparición de un déficit en el establecimiento de relaciones sociales, dado que, sin la comprensión de los estados mentales de los demás, sería imposible que el niño coordine y entienda su propia conducta con la de los demás.

Las personas nacemos dentro de un contexto o grupo social determinado en el que aprendemos a ser nosotros mismos. Somos y actuamos de una determinada manera como resultado de las interacciones sociales experimentadas, dado que a medida que crecemos vamos diferenciando el mundo real del mental, y esto requiere el dominio de habilidades que Premack y Woodruff (1978) denominaron con el término de teoría de la mente gracias a un estudio con primates. Este concepto ha sido estudiado desde entonces por varios autores (por ejemplo, Carpendale y Lewis, 2006; Flavell, 2004), y se podría definir como la habilidad mental de las personas para interpretar conductas y acciones relacionadas con creencias, deseos, emociones e intenciones tanto propias como de los demás. La comprensión y representación de dichos estados mentales resulta imprescindible para comprender, explicar y predecir las diferentes formas de actuar propias y de las personas que nos rodean (Premack y Woodruff, 1978).

Según Flavell (2004), la investigación que se dedica a la TM se encuentra dentro del campo de la psicología que estudia el desarrollo sociocognitivo infantil. Piaget (1926), con su teoría evolutiva, explica cómo estas capacidades se van adquiriendo progresivamente, partiendo de una visión egocéntrica del mundo, donde todo gira en torno al niño, y que esta idea del mundo se va ampliando con la comprensión de que los demás pueden tener otras perspectivas diferentes a las propias.

Autores importantes en el campo, como Wimmer y Perner (1983), hallaron que, a partir de los cuatro años, los niños son capaces de utilizar su capacidad de predecir las acciones de los demás en base a sus creencias, sean estas falsas o no. Realizaron esta

afirmación gracias a la clásica tarea de «creencias falsas» (en adelante, CF) de cambio de localización (también conocida como Maxi y el chocolate). La prueba consiste en relatar la historia sobre un personaje llamado Maxi que guarda un chocolate en un armario verde de la cocina. Cuando él se va fuera a jugar, su madre lo cambia al armario azul y se marcha. Posteriormente, como pregunta clave de TM, se le realiza al niño la siguiente pregunta: «¿Dónde crees que Maxi buscará el chocolate?». Con esta tarea miden la capacidad de comprensión de la mente en función de las CF de primer orden, es decir, si los niños difieren entre lo que ellos saben (realidad) y lo que el personaje sabe (creencia). En caso afirmativo, responden correctamente que Maxi buscará el chocolate en el armario verde. Ningún niño de tres años respondió correctamente y el 57 % de los menores entre cuatro y seis años acertaron en la respuesta, de forma que demostraron que contaban con TM o, lo que es lo mismo, tenían la noción de creencia falsa de primer orden respecto del personaje y podían predecir su comportamiento. Otra variante de la tarea de CF es la tarea de Sally y Ann (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), que es una historia similar pero utiliza una cesta, una caja y una pelota, se simplifica la narración y se incluyen preguntas de control como «¿Dónde estaba al principio?», «¿Dónde está realmente?», y se consigue que en el mismo rango de edad (4-6 años) se llegue al 85 % de éxito.

Los autores Hogrefe, Wimmer y Perner (1986) realizaron una variante de la tarea clásica de CF de primer orden con preguntas sobre el «contenido inesperado», como es el caso del bote de Lacasitos o Smarties (marca registrada). Esta prueba consiste en mostrar un envase conocido por el niño y ver que en su interior hay otra cosa distinta a la esperada, para luego preguntar «¿Qué creías que había antes de abrirlo?», «¿Qué pensará otro niño que hay dentro?». Según Perner, Leekman y Wimmer (1987), esta última tarea tiene una demanda cognitiva inferior respecto a las dos primeras de cambio de ubicación. En este sentido, como señalan Rivière, Barquero y Sarriá (1994), tiene dos ventajas sobre la tarea de cambio de ubicación: la primera es que la atribución de la creencia falsa ya no se realiza a un personaje, sino a otra persona que es real; y la segunda es que los menores deben acceder a su conocimiento inicial sobre el contenido para inferir correctamente la falsa creencia a otro. Por eso, esta tarea de contenido inesperado parece más adecuada para infantes de 3 a 5 años.

Sin embargo, las habilidades mentales no aparecen de forma instantánea a los 4-6 años, más bien son el reflejo de un cúmulo de habilidades que, como indican Carpendale y Lewis (2006), son precursoras de la TM (también conocidas en la literatura como «pre-TM»). Según los estudios de Tomasello (1999), estas comprenden la atención conjunta, la comunicación intencional no verbal, la



comprensión de las acciones como intencionales, la referencia social, el juego simbólico o las actividades de simulación, o el uso de términos mentales en los actos de habla espontáneos. Sin embargo, el hito fundamental para la TM es poder distinguir entre creencia y realidad, puesto que las creencias, sean verdaderas o no, son representaciones mentales que nos ayudan a explicar y predecir el comportamiento propio y ajeno (Wellman, 1990).

Existen varias teorías sobre cómo se adquiere la TM a lo largo del desarrollo infantil. En primer lugar, la teoría conocida como «teoría-teoría» identifica el proceso mental como una capacidad de representar las creencias del mundo con modelos que van de lo simple a lo complejo (Wellman, 1990; Perner, 1991). En segundo lugar, está la teoría «modular», que explica cómo la capacidad innata de las habilidades mentales se desarrolla a partir de la maduración progresiva general del niño, a la vez que se estructura con la experiencia y la influencia del contexto (Leslie, 1994). En tercer lugar, la teoría de la «simulación» hace hincapié en que las habilidades mentales se observan en modelos externos y se experimentan primero en el individuo, para luego aplicarse (gracias a la simulación) a las otras personas y así comprenderlas (Harris, 1991). Y por último, la teoría «socio-constructivista» sostiene que, en el desarrollo de la TM, intervienen e influyen las interacciones sociales ocurridas con otros miembros más expertos dentro del contexto próximo del niño (Dunn, 1999). Si bien cada teoría difiere en algunos puntos, en todas se hace referencia a los primeros años de vida como al periodo en el que se produce el desarrollo de estas habilidades mentales, a la vez que también en todas se infiere la importancia de los factores sociales en el buen desarrollo de las estas.

Consecuentemente, el período de escolarización de los niños en educación infantil (en España, entre los 3 y los 6 años) resultará clave para este desarrollo, y sobre todo se verá enriquecida o perjudicada en relación con la calidad y cantidad de interacciones sociales del niño con sus compañeros. Del mismo modo, como indican Garfield, Peterson y Perry (2001), las dificultades en la adquisición de la TM también pueden producir dificultades o limitaciones en la adaptación del menor al contexto próximo, que es la escuela. En este sentido, Connolly y Doyle (1984) analizaron a niños de entre tres y cinco años y determinaron que los menores que tenían más oportunidades de realizar el juego simbólico (habilidad considerada como pre-TM) eran también los que ostentaban un grado mayor de competencia social y popularidad.

Según Flavell y Miller (1998), comprender que los otros tienen representaciones de la realidad diferentes a las propias influye en las conductas con los iguales y produce una mayor comprensión de las relaciones sociales, dado que «la comprensión infantil de la mente seguramente influye, y a su vez es influida por la interacción con los

iguales, el juego, la amistad, el apego, la persuasión verbal, el proceso de referencia social, la agresión y la autorregulación» (p. 886). En un estudio de Hughes et al. (2000), se demostró que las tareas de atribución de CF pueden utilizarse en edad preescolar para predecir parcialmente las habilidades sociales de los niños, aspecto también señalado por Slomkowski y Dunn (1996).

Autoras como Happé y Frith (1996), en un afán por estudiar esta relación en infantes con edad más avanzada, analizaron un pequeño grupo de niños de primaria con conductas agresivas que efectivamente tenían una comprensión mentalista inferior a los demás. Cabe tener en cuenta que estas conclusiones pudieron verse influidas porque los individuos tenían un coeficiente verbal significativamente inferior al grupo control con desarrollo típico. Asimismo, Sutton, Smith y Swettenham (1999) analizaron a un grupo de menores agresores (*bullies*), que obtuvieron mejores resultados en las tareas de comprensión de la mente en relación con los considerados víctimas. Sin embargo, tanto agresores como víctimas tienden a ser representados como rechazados por sus iguales en las aulas (Boulton y Smith, 1994). Este bajo estatus sociométrico es resultado de la utilización de estrategias sociales con consecuencias negativas (p. ej. uso de la violencia para resolver los conflictos), en oposición de los niños considerados preferidos que cuentan con estrategias elaboradas de consecuencia positiva (Asher y Renshaw, 1981). El estatus sociométrico se refiere a la posición de una persona dentro de un grupo en función del prestigio que tenga dentro de este, por lo que el rechazo es el resultado de una mala relación con los iguales y, a su vez, genera que estos dejen de cumplir su función socializadora (Díaz-Aguado, 1996). El investigador Dodge (1983) halló que los infantes preferidos inician y reciben más conductas sociales positivas y, a diferencia de estos, los rechazados tienen una imagen negativa de su persona y de las relaciones con los demás (Asher y Wheeler, 1985).

En el contexto escolar, el método más idóneo para el estudio de las relaciones sociales es la sociometría o el cuestionario sociométrico. Bronfenbrenner (1943) define la sociometría como «el método para descubrir, describir y evaluar la estructura, el desarrollo y estatus social en los grupos mediante la medición del grado de aceptaciones y rechazos entre los individuos» (p. 364), ya que según Moreno (1934), inventor de la ciencia sociométrica, se coloca a los individuos en la situación de tener que elegir a sus «socios» dentro del grupo al que pertenezcan. Mediante un sociograma, se puede desvelar la estructura del grupo clase y categorizar a los miembros en cinco estatus sociométricos: popular, rechazado, medio, controvertido e ignorado (Coie, Dodge, y Coppotelli, 1982). Habitualmente, para realizar el sociograma, se hacen cuatro preguntas a los niños:



1. ¿Con quién te gusta estar más? ¿Por qué?
2. ¿Con quién te gusta estar menos? ¿Por qué?
3. ¿A quién crees que le gusta mucho estar contigo? ¿Por qué?
4. ¿A quién crees que le gusta poco estar contigo? ¿Por qué?

Pocos son los estudios que relacionan la TM con el estatus social del alumno. La Fontana y Cillessen (2010) destacan la influencia de las relaciones entre los iguales en el contexto escolar, dado que asienta las bases de la competencia social. Unos años antes, Villanueva, Clemente y García (2000) demostraron que en educación primaria los niños agresivos poseen puntuaciones más bajas en tareas de comprensión de la mente en relación con los demás niños de su clase, y esto es un riesgo en el desarrollo de sus relaciones sociales. Por otro lado, Mayeux, Bellmore y Cillessen (2007) mostraron que las consecuencias negativas del rechazo pueden ser de larga duración, ya que tienden a mantenerse tras un período de uno y cuatro años en un 45 % y 30 % respectivamente (Coie y Dodge, 1983).

Pese a estos datos empíricos, la relación entre TM y estatus social no se ha estudiado en la etapa de educación infantil, que es cuando los menores tienen su primer contacto con el contexto escolar.

Teniendo en cuenta lo que apuntan los estudios, un niño rechazado o ignorado tiene menos posibilidades de interrelacionarse con sus iguales que los niños con socializaciones normales o positivas y, por consiguiente, también va a disponer de menos posibilidades de adquirir o desarrollar habilidades mentales o TM. Por lo tanto, llevar a cabo un estudio para determinar estas interacciones entre el alumnado de educación infantil es de gran utilidad, dado que si el profesional que atiende a los niños conoce las características sociométricas de cada alumno y la red de relaciones en el grupo, puede tomar medidas de manera preventiva y eficaz (García-Bacete y González-Álvarez, 2010).

En consecuencia este trabajo pretende determinar si, en el segundo ciclo de educación infantil, las habilidades de TM de los niños que conforman las clases de 3, 4 y 5 años están relacionadas con su estatus sociométrico dentro del aula. A la vez, como novedad respecto a trabajos anteriores, se pretende determinar si las percepciones sobre la propia situación sociométrica (positivas y negativas) son más ajustadas cuando haya más interacción de los niños con sus iguales, puesto que si tienen un nivel mayor de TM también disponen de más herramientas para identificar con precisión la aceptación que tienen dentro de su grupo. Por el contrario, se



espera encontrar más valores de falsas percepciones para los estatus sociométricos negativos como resultado del escaso *feedback* de sus relaciones sociales, lo que hace que sus expectativas sociales sean desajustadas.



III. Objetivos

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo es relacionar la TM y la percepción de la propia socialización con los estatus sociométricos en niños en la etapa de educación infantil (de 3 a 6 años).

En relación con dicho objetivo, y en función de la revisión teórica realizada, se formula la hipótesis: dado que existe una relación directa entre la TM y el mejor estatus sociométrico en la etapa de primaria, se espera que también en educación infantil aquellos niños con un tipo sociométrico de «preferido» tengan más nivel de TM y, por el contrario, aquellos con un tipo «rechazado» e «ignorado», un menor nivel de TM. Además, se espera que esta relación se dé en los tres cursos de educación infantil.

IV. Material y método

4.1. Muestra

Para la realización de este trabajo se contó con la participación de 90 menores, pertenecientes al segundo ciclo de educación infantil de un colegio concertado de la ciudad de Castellón de la Plana. El alumnado pertenece a una clase de tres años, una de cuatro y otra de cinco, cada una de 30 alumnos. Los 30 alumnos de la clase de tres años se dividen en 13 niñas y 17 niños, la clase de cuatro años cuenta con 15 niñas y 15 niños y en la clase de cinco años la mitad son niñas y la otra mitad son niños. Por lo que el 47,8 % del total de la muestra son niñas y el 52,2 %, niños.

4.2. Instrumentos de evaluación

4.2.1. Teoría de la mente: tarea de Lacasitos (marca registrada)

Para determinar si el alumnado de educación infantil tiene la capacidad de predecir las acciones de los demás en base a la comprensión de sus creencias, sean estas falsas o no, se eligió la

tarea de CF de primer orden de contenido inesperado (Perner et al. 1987). Además, se añadieron unas preguntas extra (preguntas 8-9-10), para ver si influía la identidad de la tercera persona en la capacidad de los niños (CF de otra persona igual, un compañero; y CF de una persona más experta, la maestra).

A) Procedimiento de administración de la tarea:

La evaluación se realizó de forma individual.

Se utilizó un bote de Lacasitos (marca registrada) con una cera blanda en el interior.

Antes de abrir el bote de Lacasitos (marca registrada), se mostró el bote cerrado para corroborar que el menor reconoce y se preguntó (1) «¿qué es esto?». Para valorar la creencia que tienen sobre el contenido del bote se le preguntó (2) «¿qué piensas/crees que hay aquí dentro?» y después se les dejó ver el contenido real del bote. Se abrió el bote y se mostró el contenido (una cera blanda). Para comprobar la CF previa del niño se le preguntó (3) «antes de abrir el bote, ¿qué pensabas/creías que había dentro?» y la pregunta de control (4) «y en realidad, ¿qué hay dentro del bote?». Seguidamente se preguntó qué pensará otro niño de la clase (5) «¿qué pensará/creerá X (nombre de un niño de la clase) que hay dentro del bote?», (6) «¿por qué pensará eso?», y la pregunta control (7) «¿X (nombre del compañero) ha visto qué hay dentro del bote?». Se volvió a realizar las preguntas (5), (6) y (7) sobre una tercera persona, pero esta vez no era el nombre de un compañero, sino el de su maestra: estas (8) «¿qué pensará/creerá X (nombre de la maestra) que hay dentro del bote? (9)», «¿por qué pensará eso?» y (10) «¿X (nombre de la maestra) ha visto qué hay dentro del bote?».

B) Puntuación de la tarea.

De todas las preguntas formuladas, solamente se puntuaron las relativas a las CF propias y de otras personas, es decir, las preguntas 3 (propia), 5 (compañero/a) y 8 (maestro/a). El resto de preguntas se emplearon como medida de control de la comprensión de la tarea.

- 0 puntos: respuestas incorrectas, por ejemplo cuando responden que ellos mismos, u otro compañero o maestro, antes de abrir el bote creían que había una cera.
- 1 punto: respuestas correctas, por ejemplo cuando responden que ellos mismos u otro compañero o maestro, antes de mirar el contenido, creían que había Lacasitos, porque ellos no han visto lo que realmente hay en el bote.



Las respuestas del alumnado sobre la CF propia, CF de un compañero y CF referente a la maestra se sumaron para obtener una variable de CF total (rango: 0-3 puntos).

4.2.2. Sociograma

Para poder categorizar con un tipo sociométrico a los participantes, se les realizó un cuestionario sociométrico cedido por el Grupo de Desarrollo y Contextos Educativos de la Universidad Jaume I (UJI), que es una adaptación del Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo entre Iguales en el Contexto Escolar (GREI).

La autora del trabajo rellenó algunos datos: fecha, número de lista, nombre, colegio y curso. Seguidamente, ya con el menor presente, se le realiza la entrevista personal con las siguientes preguntas:

1. «¿Con quién te gusta estar? ¿Por qué?» Para evaluar las nominaciones positivas (NP).
2. «¿Con quién no te gusta estar? ¿Por qué?» Para evaluar las nominaciones negativas (NN).
3. «¿A quién le gusta mucho estar contigo? ¿Por qué?» Para evaluar las percepciones positivas (PP).
4. «¿A quién no le gusta estar contigo? ¿Por qué?» Para evaluar las percepciones negativas (PN).

Por la edad de los participantes, en la tarea se utilizó, como soporte gráfico, un listado con las imágenes de los niños y niñas de cada clase, el cual no es necesario en niños de primaria.

A) Establecimiento de tipos sociométricos

Las respuestas de los niños se analizaron con el programa Sociomet (García-Bacete y González-Álvarez, 2010b) y se les separó por clase (3, 4 y 5 años), para obtener así la clasificación de los diferentes tipos sociométricos de cada aula. Según García-Bacete y González-Álvarez (2010c: 66), se pueden concretar los cinco tipos sociométricos propuestos en el trabajo de Coie, Dodge y Coppotelli (1982):

- Preferidos: NP recibidas \geq límite superior de NP recibidas y NN recibidas $<$ media de NN recibidas.
- Rechazados: NN recibidas \geq límite superior de NN recibidas y NP recibidas $<$ media de NP recibidas.
- Ignorados: NP recibidas ≤ 1 y NN recibidas $<$ media de NN recibidas.
- Controvertidos: [NP recibidas \geq límite superior de NP recibidas y NN recibidas \geq media de NN recibidas] o [NN



recibidas \geq límite superior de NN recibidas y NP recibidas \geq media de NP recibidas].

- Medios: todos los demás.

Sin embargo, para el análisis posterior, en este estudio se reagruparon en tres subgrupos: a) positivos (para referirnos a estatus sociométrico de los preferidos); b) medios (para el grupo sociométrico medio), y c) negativos (integrado por los rechazados, ignorados y controvertidos).

B) Percepción ajustada de la propia socialización

El programa proporciona, a su vez, datos referidos a percepciones positivas acertadas (PPA), percepciones negativas acertadas (PNA) y falsas percepciones (FP). Según García-Bacete y González-Álvarez (2010c: 49-66) en su manual de uso del Sociomet estos se definen así:

- Percepciones positivas acertadas (PPA): «es el número de percepciones positivas (PP) acertadas por el alumno. PPA es un indicador, por una parte, del nivel de precisión del alumno al identificar o valorar los signos de aceptación o preferencia que emiten sus compañeros y, por otra parte, del grado en que se ven cumplidas sus expectativas positivas» (p. 52).
- Percepciones negativas acertadas (PNA): «es el número de percepciones negativas (PN) acertadas por un alumno. PNA es un indicador, por una parte, del nivel de precisión del alumno al 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» (p. 54).
- Falsas percepciones (FP): «se trata de las percepciones emitidas, positivas y negativas, que no coinciden con las nominaciones recibidas. FP es un indicador de expectativas sociales desajustadas o no cumplidas. Si a todas las percepciones emitidas por el sujeto le restamos las que ha acertado quedan las falsas percepciones ($FP = PP + PN - PPA - PNA$)» (p. 57).

En este trabajo, los resultados sobre las percepciones se utilizaron para realizar comparaciones entre los valores medios de los diferentes estatus sociométricos y relacionarlos con los niveles medios de TM.

4.3. Procedimiento

Los datos utilizados en este trabajo cuentan con el principio de anonimato en lo referente a información personal de los participantes. Para llevar a cabo el estudio, se solicitó la autorización al centro y a los diferentes tutores de las aulas participantes.

Una vez se obtuvo el permiso oportuno, se administraron las pruebas. Se dispuso, durante el transcurso de tres meses, de dos horas semanales para cada grupo clase. Los alumnos y alumnas pasaron individualmente a una sala tranquila donde estaba la persona encargada de la administración de la prueba (la autora del estudio).

Se realizó primero el cuestionario sociométrico y, una vez concluido, se procedió con la tarea de CF de primer orden de contenido inesperado. En todo momento se mantuvo un diálogo cordial y ameno para que el menor tuviera la libertad de expresarse con franqueza.



V. Resultados

Para comprobar la hipótesis inicial del estudio, como se ve en la Tabla 1, se reagruparon los tipos sociométricos clásicos en tres subgrupos: a) positivos (para referirnos a estatus sociométrico de los preferidos); b) medios (para el grupo sociométrico medio), y c) negativos (integrado por los rechazados, ignorados y controvertidos).

Tabla 1. Composición de los subgrupos sociométricos por clases

Subgrupos de estudio	Tipos	Aula 3 años (n=30)	Aula 4 años (n=30)	Aula 5 años (n=30)
Positivos	Preferidos	4	3	4
Medios	Medios	18	22	15
Negativos	Rechazados	1	2	4
	Ignorados	7	3	7
	Controvertidos	0	0	0

Además se realizó la comparación de medias de las habilidades de TM, teniendo en cuenta el tipo sociométrico. En primer lugar, se establecen en general (por tipo sociométrico en toda la etapa), y en segundo lugar, se compara dentro de cada aula (3, 4 y 5 años).

5.1. Cantidad de alumnado por tipos sociométricos en cada curso

En la Tabla 2 se expone un resumen de la cantidad de niños ubicados en cada subtipo sociométrico, dividido por cada aula: 3, 4 y 5 años.

Tabla 2. Número de niños en cada subgrupo sociométrico por clases

Subgrupo estudio	3 años (n=30)	4 años (n=30)	5 años (n=30)	Total
Positivo	4	3	4	15
Medio	18	22	15	55
Negativo	8	5	11	20

Al analizar los datos de los tipos sociométricos por edad, se observó que:

Ninguna de las tres clases presentaba sujetos en la clasificación de controvertidos.

- Estatus «negativos»: en la clase de 3 años había con 1 sujeto rechazado y 7 ignorados (8 negativos en total); la clase de 4 años, 2 niños rechazados y 3 ignorados (5 negativos en total), y la clase de 5 años, 4 niños rechazados y 7 ignorados (11 negativos en total).
- Estatus «positivos»: en la clase de 3 años había 4 alumnos de tipo preferido; en la de 4 años, 3, y la clase de 5 años, 4 alumnos preferidos.
- Estatus «medio»: se encontraron 18 alumnos en la clase de 3 años, 22 en clase de 4 años y 15 en clase de 5 años.

5.2. Nivel de TM y percepciones sociales por tipo sociométrico (en general)

En la Tabla 3 se exponen la media de TM y la media de las percepciones de socialización, según el tipo sociométrico de toda la muestra.

Respecto a la media de estos subgrupos, se observa que la comprensión de las CF es mayor en el subtipo positivo y menor en los tipos medio y negativo. En concreto, se observa este patrón en la comprensión de las CF del compañero y CF propias. Sin embargo, los valores son próximos para los tres grupos en la comprensión de la CF de la maestra.

El subgrupo positivo presenta una media más alta en percepciones positivas acertadas y una media más baja que el resto de grupos respecto a percepciones negativas acertadas (PNA) y falsas

percepciones (FP) (más popularidad, más PPA, pero menos PNA y FP). En sentido inverso, el subgrupo negativo presenta los valores más elevados en dichos apartados y menor acierto en sus percepciones positivas (PPA) (más rechazo, menos PPA y más valor en PNA y FP).

Tabla 3. Valores medios de TM y percepciones sociométricas por subtipo sociométrico

Subtipo	CF propia	CF compañero	CF maestra	CF total	Percepciones positivas acertadas	Percepciones negativas acertadas	Falsas percepciones
Positivo (n=15)	0,82	0,82	0,45	2,09	1,36	0	1,55
Medio (n=55)	0,75	0,56	0,53	1,84	0,76	0,07	2,35
Negativo (n=20)	0,67	0,63	0,58	1,88	0,21	0,13	2,96

5.3. Nivel de TM y percepciones (por aula)

En la Tabla 4 se observan la media de TM y la media de las percepciones sociales para cada una de las clases que intervinieron en el estudio. Respecto a la media por edad, los valores de las CF de primer orden indican el nivel de dominio de la TM de cada clase evaluada y estos valores se incrementan al aumentar la edad.

Si comparamos la media de las tres columnas de percepciones (PPA, PNA y FP) de la clase de los pequeños (3 años) con las clases de 4 y 5 años, también se observa que cuanto más edad más es la media de PPA, PNA y FP, aunque la clase de 4 años supere la media de la clase de 5 respecto a las FP.

Tabla 4. Valores medios de TM y percepciones sociométricos según la edad

Subtipo	CF propia	CF compañero	CF maestra	CF total	Percepciones positivas acertadas	Percepciones negativas acertadas	Falsas percepciones
3 años	0,43	0,13	0,03	06	0,2	0,03	2,07
4 años	0,83	0,77	0,7	23	0,87	0,07	2,87
5 años	0,93	0,93	0,87	2,73	1	0,13	2,3

5.4. Nivel de TM y percepciones sociales por tipo sociométrico (en cada aula)

En la Tabla 5 se exponen la media de TM y la media de las percepciones sociométricas según el tipo sociométrico del alumnado de la clase de 3 años.

Se observa que el subgrupo negativo presenta valores menores respecto a los medios y positivos en lo referente a las CF (ya sea en la CF propia, la CF del compañero y en la CF total).

El subgrupo negativo presenta valores inferiores en las percepciones positivas acertadas (PPA) respecto a los tres subgrupos y las falsas percepciones (FP) también son mayores respecto a los medios y positivos.



Tabla 5. Valores medios de TM y percepciones sociométricas según los estatus sociométricos en la clase de 3 años

Subtipo	CF propia	CF compañero	CF maestra	CF total	Percepciones positivas acertadas	Percepciones negativas acertadas	Falsas percepciones
Positivo (n=4)	0,5	0,5	0	1	0,75	0	1,25
Medio (n=18)	0,44	0,11	0,06	0,61	0,17	0,06	2,06
Negativo (n=8)	0,38	0	0	0,38	0	0	2,5

En la Tabla 6 se exponen la media de TM y la media de las percepciones según el tipo sociométrico del alumnado de la clase de 4 años.

Al mirar esta clase, encontramos valores del grupo negativo que igualan en lo referente a CF compañero y CF maestra; y el valor de CF total es superior a los positivos. En cambio, cuando se trata de las CF propias, estas presentan valores más altos en el subgrupo sociométrico denominado positivo que en el medio y negativo.

En lo referente a las PPA, los valores aumentan a medida que mejora el estatus social y las FP presentan valores más elevados en el grupo negativo que en el grupo medio y positivo, por lo que a medida que descendemos en los estatus sociométricos aumenta la cantidad de FP expresadas por los sujetos.

Tabla 6. Valores medios de TM y percepciones sociométricas según los estatus sociométricos en la clase de 4 años

Subtipo	CF propia	CF compañero	CF maestra	CF total	Percepciones positivas acertadas	Percepciones negativas acertadas	Falsas percepciones
Positivo (n=3)	1	1	0,67	2,67	1,33	0	1,67
Medio (n=22)	0,82	0,68	0,64	2,14	0,95	0,09	2,64
Negativo (n=5)	0,8	1	1	2,8	0,2	0	4,6



En la Tabla 7 se exponen la media de TM y la media de las percepciones sociométricas según el tipo sociométrico del alumnado de la clase de 5 años.

En la clase de 5 años, los valores de las columnas de CF propia, CF compañero ascienden a medida que mejora el estatus sociométrico, aunque las columnas de CF maestra y CF total tienen el mayor valor en el grupo medio y la CF propia sigue teniendo el mayor valor el subgrupo positivo.

Los valores de falsas percepciones (FP) y percepciones negativas acertadas (PNA) son superiores en el subgrupo negativo y van descendiendo a medida que pasamos por la casilla de los medios hasta llegar a los valores mínimos en la casilla de los positivos. De forma opuesta, las percepciones positivas acertadas (PPA) presentan los datos mayores en la casilla de los positivos y a medida que se desciende a los estatus medio y negativos tienen valores inferiores.

Tabla 7. Valores medios de TM y percepciones sociométricas según los estatus sociométricos en la clase de 5 años

Subtipo	CF propia	CF compañero	CF maestra	CF total	Percepciones positivas acertadas	Percepciones negativas acertadas	Falsas percepciones
Positivo (n=4)	1	1	0,75	2,75	2	0	1,75
Medio (n=15)	1	0,93	0,93	2,87	1,2	0,07	2,27
Negativo (n=11)	0,82	0,91	0,82	2,55	0,36	0,27	2,55

VI. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio era relacionar los diferentes estatus sociométricos con la habilidad de la teoría de la mente en la etapa de educación infantil dada la importancia para la interacción social y escolar. Teniendo este objetivo, se planteó la hipótesis siguiente para el alumnado del segundo ciclo de educación infantil: el estatus sociométrico «positivo» tendrá mayor nivel de TM y los niños con estatus «negativo» presentarán menor habilidad mentalista en comparación con los primeros.

Basándonos en el análisis de la información obtenida de la cantidad de tipo sociométrico en cada aula, se observa que a medida que tienen más edad, aumenta el número de sujetos considerados subgrupo «negativo», conformado por los niños rechazados o ignorados. Se mantiene estable el número del tipo sociométrico denominado «positivo», y desciende el número de componentes del subgrupo «medio», aunque este sigue conformando el más numeroso.

Respecto a los valores medios de TM y las percepciones por tipo sociométrico en todo el ciclo de educación infantil, los valores confirman que el subgrupo «positivo» (niños preferidos) tienen mayor nivel de TM que el resto de estatus sociométricos, lo cual se hace visible en los valores superiores de comprensión de CF. A su vez, aciertan en mayor medida quién quiere y no quiere estar con ellos (percepciones positivas o negativas) y tienen un índice de falsas percepciones menor. Al contrario, los niños con socialización negativa (niños rechazados e ignorados) tienen un aumento significativo en sus FP, lo que indica unas expectativas sociales desajustadas y un valor menor de la media respecto a las CF, que indica que poseen habilidades mentales inferiores. En cambio el subgrupo de los niños con tipos sociométricos negativos tiene menos posibilidades de interacciones sociales, menos habilidades de TM y una percepción menos realista de su socialización.

Por tanto, parece que los datos indiquen que ya en educación infantil, cuanto más sea el nivel de TM de los niños, tendrán mayor ajuste en las percepciones positivas de socialización, lo cual evita, a su vez, que tengan falsas percepciones respecto a quién quiere y no quiere estar con ellos. Esta habilidad puede ser de gran utilidad en el ajuste social a lo largo de la etapa educativa, sobre todo para detectar a las verdaderas amistades y evitar los engaños, tanto en esta etapa como en el futuro (adolescencia y edad adulta).

La comparativa por edad tanto de la TM como de las percepciones demuestra que se cumple lo expuesto anteriormente en trabajos previos, es decir, que más o menos cuando tienen cuatro años, los niños son capaces de predecir las acciones de los demás en base a sus creencias, sean estas falsas o no (Wimmer y Perner, 1983).



Teniendo en cuenta que dominar la habilidad de falsa creencia de primer orden es un indicador de TM, los valores de las medias de la CF aumentan a medida que sube la edad de los sujetos, por lo que a medida que se produce el crecimiento general del niño mejoran sus habilidades de TM.

Como dato curioso y relevante, cabe señalar que los datos del presente estudio demuestran que durante la etapa infantil los niños controlan los estados mentales propios y respecto a sus iguales, pero las CF de su maestra. Una explicación podría ser que, aunque a estas edades se comienzan a comprender los estados mentales de otras personas, es más sencillo cuando se trata de un igual (un compañero) que de una persona adulta y más experta (el caso de la maestra, de distinta edad), de forma que pueden pensar erróneamente que la maestra «lo sabe todo». Esta percepción respecto a los adultos, en concreto a la maestra, no se ha estudiado previamente en ningún otro estudio.

A la vez, al observar la clase de 3 años y la clase de 5 años, queda claro que las capacidades mentalistas son inferiores en el subgrupo sociométrico «negativo» respecto al estatus «positivo» en ambas edades, por lo que los estatus «rechazado» e «ignorado», más allá de la maduración personal, tienen menos habilidades mentales —en este trabajo se refleja en las puntuaciones bajas en la tarea de CF. Al tener menos posibilidades de regulación social, a causa de la poca interacción con los iguales, las falsas percepciones de estos niños presentan los valores más elevados si los comparamos con sus compañeros. Respecto al subgrupo sociométrico «positivo», los valores de CF total son mayores en comparación con el estatus sociométrico «negativo», e indican que presentan mejores habilidades de TM.

En la clase de 4 años, los niños ubicados en el estatus «negativo» (rechazados o ignorados) presentan en mínimo valor de la CF propia, pero en la CF total han obtenido el valor máximo de la media. En la clase de 5 años, algunos valores de CF del estatus sociométrico «medio» igualan o superan los valores del estatus positivo. Estas contradicciones en los datos demuestran que la TM no se da en un momento puntual del desarrollo, sino que es un proceso de adquisición de habilidades y por eso en la clase de 4 años los datos fluctúan.

A partir de los resultados, la hipótesis del estudio postulaba que se encontraría una relación directa entre TM y estatus sociométrico en la etapa educación infantil, donde se esperaba que el tipo sociométrico «preferido» tuviera un nivel de TM mayor, y los tipos «rechazados» e «ignorado», un nivel inferior. Establecidas las comparaciones entre grupos y de acuerdo con lo que se ha expuesto anteriormente se considera que esta hipótesis queda verificada.



Dado que este estudio se realizó con una muestra de 90 niños y se analizaron los datos bajo un diseño transversal de las clases de 3, 4 y 5 años en un colegio concertado de la ciudad de Castellón de la Plana, una de las propuesta de mejora sería ampliar la muestra, tanto en la cantidad de niños como en la cantidad y diversidad de colegios, así como realizar un estudio longitudinal donde una misma clase sea observada y analizada tras cada uno de los años de educación infantil. Así, se dotaría de más validez externa a la investigación gracias a tener una muestra más representativa y se podría llegar a la generalización de los resultados.

Además, dado que una de las variables de este estudio es el estatus sociométrico, sería interesante realizar una intervención focalizada en las relaciones intrapersonales, desde el plano de las necesidades individuales (habilidades socioemocionales, comunicación asertiva y aumento de la autoestima) y de las grupales (cooperación, interacción positiva, participación igualitaria y cambio de percepción social) (Perrin, Bacete, Navarro y Rojas, 2011). Asimismo, es igual de importante realizar una intervención en el plano de las habilidades mentales de los niños con socialización negativa, por ejemplo, empatía, juego simbólico, roles durante el juego (Astington y Jenkins, 1995); así como la práctica de habilidades que los expertos han tenido en cuenta en los diferentes test de TM como distinción apariencia-realidad, emociones básicas, memoria de trabajo, función ejecutiva, ironía, mentiras piadosas, meteduras de pata, expresión emocional a través de la mirada, el lenguaje (sintaxis y pragmática), el autoconcepto o la empatía. Una vez que se realicen ambas intervenciones a un mismo grupo, lo idóneo sería volver a pasar los instrumentos de evaluación para ver los cambios producidos en el estatus sociométrico, de TM y la relación entre ambos.

Por último, cabe remarcar que las interacciones sociales son una condición necesaria, aunque no suficiente, para una buena comprensión de la mente, dado que existen más factores dentro de esta que no se han estudiado en este trabajo.

VII. Bibliografía

Asher, Steven R., y John D. Coie. 1990. *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge: University Press.

Asher, Steven R., y Peter D. Renshaw. 1981. «10 Children Without Friends: Social Knowledge and Social-skill Training». *The Development of Children's Friendships* 2: 273.



- Asher, Steven R. y Valerie A. Wheeler. 1985. «Children's Loneliness: a Comparison of Rejected and Neglected Peer Status». *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 53 (4): 500-505.
- Astington, Janet W., y Jennifer M. Jenkins. 1995. «Theory of Mind Development and Social Understanding». *Cognition & Emotion* 9 (2-3): 151-165.
- Baron-Cohen, Simon, Alan M. Leslie y Uta Frith. 1985. «Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind"?». *Cognition* 21 (1): 37-46.
- Boulton, Michael J. y Peter K. Smith. 1994. «Bully/Victim Problems in Middle-School Children: Stability, Self-Perceived Competence, Peer Perception and Peer Acceptance». *British Journal of Development Psychology* 12 (3): 315-329.
- Bronfenbrenner, Urie. 1943. «A Constant Frame of Reference for Sociometric Research». *Sociometry* 6 (4): 363-397.
- Carpendale, Jeremy y Carl Lewis. 2006. *How Children Develop Social Understanding*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Coie, John D. y Kenneth A. Dodge. 1983. «Continuities and Changes in Children's Social Status: A Five Year Longitudinal Study». *Merrill-Palmer Quarterly* 29: 261-282.
- Coie, John D., Kenneth A. Dodge y Heide Coppotelli. 1982. «Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective». *Developmental Psychology* 18 (4): 557-570.
- Connolly, Jennifer A. y Anna Beth Doyle. 1984. «Relation of Social Fantasy Play to Social Competence in Preschoolers». *Developmental Psychology* 20 (5): 797-806.
- Díaz-Aguado, María José. 1996. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dodge, Kenneth A. 1983. «Behavioral Antecedents of Peer Social Status». *Child Development* 54 (6): 1386-1399.
- Dunn, Judy. 1991. «Understanding Others: Evidence from Naturalistic Studies of Children». En *Natural Theories Of Mind: Evolution, Development And Simulation Of Everyday Mindreading*, editado por Andrew Whiten, 51-62. Oxford: Basil Blackwell.
- . (1999). «New directions in research on children's relationships and understanding». *Social Development* 8 (2), 137-142.
- Flavell, John H. 2004. «Theory-Of-Mind Development: Retrospect and Prospect». *Merrill-Palmer Quarterly* 50 (3): 274-290.
- Flavell, John H. y P. Miller. 1998. «Social Cognition». En *Handbook of Child Psychology*, editado por William Damon, Deanna Kuhn y

- Robert S. Siegler, vol. III. *Cognition, Perception and Language*, 851-898. Nueva York: Wiley & Sons.
- García-Bacete, Francisco Juan y Julio González-Álvarez. 2010a. *Evaluación de la competencia social entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- . 2010b. SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Software. Madrid: TEA Ediciones
- . 2010c. SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Manual de uso. Madrid: TEA Ediciones
- Garfield, Jay L., Candida C. Peterson y Tricia Perry. 2001. «Social Cognition, Language Acquisition and the Development of the Theory of Mind». *Mind & Language* 16 (5): 494-541.
- Gifford-Smith, Mary E., y Celia A. Brownell. 2003. «Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Peer Networks». *Journal of School Psychology* 41 (4): 235-284.
- Happé, Francesca y Uta Frith 1996. «Theory of Mind and Social Impairment in Children with Conduc Disorder». *British Journal of Development Psychology* 14: 385-398.
- Harris, Paul L. 1991. «The Work of the Imagination». En *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of every mindreading*, editado por Andrew Whiten, 283-304. Oxford: Basil Blackwell.
- Hartup, Willard W. 1983. «Peer Relations». En *Handbook of Child Psychology: Formerly Carmichael's Manual of Child Psychology*, editado por Paul H. Mussen, 103-196. Hoboken: John Wiley.
- Hay, Dale F., Alexandra Payne y Andrea Chadwick. 2004. «Peer Relations in Childhood». *Journal of child psychology and psychiatry* 45 (1): 84-108.
- Hughes, Claire, Anna Adlam, Francesca Happé, Jan Jackson, Alan Taylor y Avshalom Caspi. 2000. «Good Test-Retest Reliability for Standard and Advanced False-Belief Tasks across a Wide Range of Abilities». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41 (4): 483-490.
- Hogrefe, G. Juergen, Heinz Wimmer y Josef Perner. 1986. «Ignorance versus False Belief a Development Lag in Attribution of Epistemic States». *Child Development* 57: 567-582.
- La Fontana, Kathryn M., y Antonius H. Cillessen. 2010. «Developmental Changes in the Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence». *Social Development* 19 (1): 130-147.





- Leslie, Alan M. 1994. ToMM, ToBY and agency: Core architecture and domain specificity. En *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, editado por Lawrence A. Hirschfeld y Susan A. Gelman, 119-148. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayeux, Lara, Amy D., Bellmore y Antonius H. Cillessen. 2007. «Predicting Changes in Adjustment Using Repeated Measures of Sociometric Status». *The Journal of genetic psychology* 168 (4), 401-424.
- Moreno, Jacob L. 1934. *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease. <http://dx.doi.org/10.1037/10648-000>
- Perrin, G Ghislaine M., Francisco Juan García Bacete, Ingrid Greta Mora Navarro, e Inés Milián Rojas. 2011. «Rechazo entre iguales: una intervención para cambiar la tipología sociométrica del alumnado rechazado de 1º de primaria». *Fòrum de Recerca* 16: 737-750.
- Perner, Josef, Susan R. Leekman y Heinz Wimmer. 1987. «Three-year-old's Difficulty with False-belief: the Case for a Conceptual Deficit». *British Journal of Developmental Psychology* 5 (2): 125-137.
- Piaget, Jean. 1926. «El método clínico [Introducción a La representación del mundo en el niño]». En *Lecturas de Psicología del niño I*, 231-264. Madrid: Alianza.
- Premack, David G. y Guy Woodruff. 1978. «Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?». *Behavior and Brain Sciences* 1 (4): 515-526.
- Rivière, Ángel, Beatriz Barquero y Elisa Sarriá. 1994. «La representación de estados mentales en la comprensión de textos». *Cognitiva* 6 (2): 175-188.
- Slomkowski, Cheryl y Judy Dunn. 1996. «Young Children's Understanding of Other People's Beliefs and Feelings and Their Connected Communication with Friends». *Development Psychology* 32: 442-447.
- Sutton, Jon, Peter K. Smith y John Swettenhan. 1999. «Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulators?». *British Journal of Developmental Psychology* 17 (3): 435-450.
- Tomasello, Michael. 1999. «The Human Adaptation for Culture». *Annual Reviews* 28: 509-529.

- Villanueva, Lidón V., Rosa Ana Clemente y Francisco J. García-Bacete. 2000. «Theory of Mind and Peer Rejection at School». *Social Development* 9 (3): 271-283.
- Watson, Anne C., Charisse L. Nixon, Amy Wilson y Laura Capage. 1999. «Social Interaction Skills and Theory of Mind in Young Children». *Developmental Psychology* 35 (2): 386-391.
- Wellman, Henry M. 1990. *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wimmer, Heinz y Josef Perner. 1983. «Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception». *Cognition* 13 (1): 103-128.





Socialización de alumnado con TEA y TDAH con sus iguales

Aspectos cuantitativos y cualitativos

Melody Martínez Carrero
al189403@uji.es

Clara Andrés-Roqueta
candres@uji.es

I. Resumen

Los niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA) o con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) escolarizados en centros ordinarios pueden experimentar un estatus sociométrico del tipo «ignorado» o «rechazado». El nivel lingüístico o de competencia emocional de estos niños y niñas puede ser clave en esta socialización con sus iguales. En este sentido, escasos estudios han centrado su interés en comparar la socialización de niños y niñas con TEA a la de niños y niñas con TDAH, o realizan un análisis cualitativo sobre los motivos proporcionados por sus iguales al nominarlos positiva o negativamente. Por ello, en este estudio se pretende: 1) conocer el estatus sociométrico de niños y niñas con TEA o con TDAH mediante un análisis cuantitativo (cantidad de nominaciones positivas y negativas) y cualitativo (motivos aportados por los compañeros); y 2) estudiar la relación de dicho estatus con variables afectadas en ambos trastornos. Para conseguirlo, dos grupos de niños y niñas (uno con TEA y otro con TDAH), escolarizados en un centro ordinario, fueron evaluados mediante tareas sociométricas, lingüísticas y de competencia emocional. Los resultados demuestran que la mayoría de los participantes se situaron en un tipo sociométrico «promedio» dentro de su aula ordinaria. No obstante, en el caso del grupo con TEA, se observa una relación de las variables sociométricas con el nivel lingüístico y emocional de los participantes, mientras que en el grupo con TDAH no. Consecuentemente, se concluye que es necesario intervenir en las habilidades lingüísticas y emocionales para mejorar el estatus sociométrico del alumnado con TEA, mientras que en el caso del TDAH se debe investigar sobre qué otras variables influyen en una mejor socialización (ej. función ejecutiva). El análisis cualitativo de los motivos aportados por los compañeros también aporta información de utilidad al respecto.

Palabras clave: TEA, TDAH, relación entre iguales, competencia emocional, lenguaje.

II. Introducción

2.1. El trastorno del espectro autista (TEA) y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): trastornos del desarrollo neurológico (TND)

El TEA presenta una prevalencia de 1 de cada 100 niños o niñas (1 %), y los afecta en mayor o menor medida a lo largo de toda su

vida, manifestando mayor incidencia en chicos que en chicas (4:1) (Autism Europe, 2015).

Según el *DSM-V* (American Psychiatric Association, 2013), el TEA conforma un único espectro diferenciado en tres niveles de severidad, y presenta en todos ellos déficits persistentes en comunicación e interacción social (ej. en reciprocidad socioemocional, en conductas comunicativas no verbales, y para desarrollar y mantener relaciones), y patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades o intereses (caracterizados por movimientos motores, uso de objetos / habla estereotipada / repetitiva; insistencia en la igualdad e invariancia; intereses restringidos/fijos; e hiper- o hiporreactividad sensorial). Además, su existencia se considera cuando los síntomas están presentes en el período temprano del desarrollo y causan limitaciones significativas en el ámbito social, laboral u otras áreas del funcionamiento.

Por otro lado, Miranda (2011) describe el TDAH como el TND más frecuente en la infancia, presente en un 3-7 % de los niños y niñas en edad escolar de población general. Prevalencia que se mantiene en un 65 % de los adultos, a pesar de que la sintomatología referente a hiperactividad tiende a atenuarse (Wehmeier, Schacht y Barkley, 2010). Presenta una mayor incidencia en hombres que en mujeres (entre 2:1 y 9:1) en función del subtipo y gravedad.

El TDAH se caracteriza por un patrón persistente de desatención o hiperactividad-impulsividad que repercute negativamente en el desarrollo cognitivo, personal y social del individuo, por lo que dificulta su aprendizaje escolar y adaptación general (*DSM-V*, American Psychiatric Association, 2013). En función de la sintomatología presente, se distinguen tres tipos: predominio de inatención, predominio de hiperactividad/impulsividad, y un subtipo combinado (Miranda, 2011; Russo, Arteaga, Rubiales y Bakker, 2015). Es necesario que esta sintomatología se inicie antes de los 12 años y que esté presente en dos o más contextos significativos, de forma que causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad. Además, el modelo de inhibición de Barkley (1997) considera que el problema básico del TDAH es un déficit en la inhibición conductual que incide negativamente en cuatro funciones neuropsicológicas: memoria operativa, autorregulación de motivación y afecto, internalización del lenguaje y análisis y síntesis de la conducta. A su vez, los déficits en estas cuatro funciones ejecutivas inciden negativamente en el sistema motor, encargado de controlar el comportamiento dirigido a metas.

Además, existen síntomas secundarios asociados al TDAH como la prevalencia de trastornos del estado de ánimo y de ansiedad, agresividad, baja tolerancia a la frustración, testarudez, labilidad emocional y baja autoestima. En este sentido, Wehmeier y otros (2010), aseguran que los niños y niñas con TDAH presentan mayor

desregulación emocional y, por consiguiente, mayor deterioro social que los niños y niñas con desarrollo típico.

2.2. Competencia social y socialización en edades escolares. El caso de los infantes con TEA o TDAH

Las habilidades sociales se consideran conductas sociales, adquiridas por aprendizaje, el conjunto de las cuales forma la base del que supone un comportamiento socialmente competente (Monjas, 2012). En este sentido, Bisquerra y Pérez (2007) consideran que existen distintas «microcompetencias», como el dominio de un comportamiento prosocial o la capacidad para gestionar y reconducir situaciones emocionales en diferentes contextos.

Carlton y Winsler (1999) consideran que un nivel óptimo en competencia social potencia un funcionamiento independiente del niño o la niña y asegura un mayor ajuste académico, personal y social. En cambio, una baja competencia social puede ocasionar rechazo social y pérdida de interés en futuros contactos sociales. En este sentido, tomar como referencia las etapas de desarrollo social propias de un desarrollo típico puede ayudar a conocer cuál es el curso de este desarrollo (tabla 1).

Tabla 1. Etapas del desarrollo social en niños y niñas con desarrollo típico (Delgado y Contreras, 2008; Peñacoba, 2006)

Edad (aprox).	Perspectiva Social	Etapas desarrollo social	Etapas escolar
3-6 años	Egocéntrica	- Incapacidad para entender la visión del resto. - Apoyo unidireccional.	Infantil
6-8 años	Subjetiva	- Entiende que pueden existir otras perspectivas, pero puede no ser capaz de situarse en ellas.	Primaria
8-10 años	Autorreflexiva	- Es capaz de pensar sobre sus pensamientos y sentimientos, y las perspectivas de otros. - Reciprocidad basada en hechos instrumentales.	
10-12 años	Mutua	- Concilia más de dos perspectivas a la vez y puede asimilarlo. - Reciprocidad psicológica.	
12-15 años	Dentro del sistema social	- Conoce y domina la perspectiva social determinada por la sociedad.	Secundaria
15 años o más	Interacción simbólica	- Es capaz de enjuiciar la perspectiva social de la sociedad, aprende a conocer otras y adoptarlas.	

El nivel de desarrollo en competencia social resultará determinante en la conformación de un estatus sociométrico en el individuo con sus iguales, entendiendo dicho estatus como el ajuste y el tipo de relaciones sociales que los niños establecen entre ellos. Tradicionalmente, el uso de sociometrías y cuestionarios sociométricos ha sido el método más común para conocer dicho estatus en las aulas de referencia (Coie y Dodge, 1983).

Según Delgado y Contreras (2008), existen cinco tipos o categorías sociométricas:

1. Popular o preferido: manifiesta una adecuada competencia comunicativa y social, ya que resulta cooperativo, sociable y asertivo.
2. Rechazado: presenta conductas disruptivas, una regulación emocional pobre y un deterioro importante en las habilidades sociales.
3. Ignorado: no sobresale ni en conductas disruptivas, ni prosociales, debido a su escasa sociabilidad.
4. Controvertido: niño o niña altamente visible, debido a una elevada y equitativa presencia de conductas prosociales y disruptivas.
5. Promedio: categoría sociométrica más frecuente, caracterizada por un nivel medio tanto en conductas positivas como negativas.

Tras décadas de investigación, diferentes estudios han considerado la existencia de múltiples causas que pueden explicar los motivos por los que un individuo resulta adscrito a un determinado tipo sociométrico. Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk (2006) consideran relevantes las sensaciones y los sentimientos adquiridos sobre otros compañeros y la forma en la que se reciben, codifican e interpretan las acciones sociales del otro. En este sentido, en el estudio de Sanahuja y otros (2013), se ofrece una categorización de los motivos principales por los que los niños y las niñas se rechazan (enumerados en orden descendente): dominancia y superioridad; agresión (física, verbal y gestual); inmadurez; antipatía; por ser pesado; por falta de amistad; por ser considerado aburrido, retraído, extraño o atípico; por comportamiento antisocial o problemático; mal compañero; por baja competencia académica; por mal carácter, y, finalmente, por características físicas.

En sus primeras definiciones, ya Kanner y Asperger (leído en Ruggieri, 2013: 13) consideraban «las dificultades en socialización como uno de los ejes centrales en las personas con [...] trastorno del espectro autista (TEA), asociadas a retraso en el desarrollo o afectación e intereses restringidos», como origen de la existencia de las dificultades en sus interacciones y relaciones sociales.

Así pues, la confluencia de estas características tiende a situar al niño con TEA en una posición sociométrica de aislamiento social e



incluso de rechazo. En este sentido, Bauminger (2002) considera que el infante con TEA no sabe cómo interactuar con sus compañeros, y podemos encontrar tanto casos de niños y niñas que prefieren la soledad y desconexión mental del medio social, como niños y niñas con deseos de involucrarse socialmente, pero que hacen un uso erróneo de las habilidades necesarias para ello o carecen de ellas (Chamberlain, Kasari y Rotheram-Fuller, 2007). Sumado a ello, las dificultades para empatizar y comprender estados mentales del otro y su incapacidad para entender lenguaje figurado suponen un obstáculo más a la hora de construir relaciones sociales (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Además, los niños con TEA suelen presentar una interpretación errónea de las señales convencionales recibidas, debido a sus dificultades para procesar y trabajar con mucha información. (Chamberlain y otros, 2007).

En este sentido, Chamberlain y otros (2007) subrayaron que los niños y las niñas con TEA difieren en el significado que otorgan a la palabra «amistad» respecto a la concepción habitual, y pueden considerar como amigo a toda aquella persona que responde ante un saludo. Por ello, estos niños no siempre manifiestan una percepción ajustada de la realidad social, al reportar más amistades de las que probablemente tienen (Bauminger y Kasari, 2000; Chamberlain y otros, 2007).

Finalmente, la tendencia de los infantes a agruparse en función de características o diagnósticos similares o compartidos también influye negativamente en la socialización del alumnado con TEA. Consecuentemente, pueden ver limitada su interacción social y relaciones sociales por no compartir demasiadas características ni gustos, debido a un número restringido de intereses y conductas (Chamberlain y otros, 2007).

Sin embargo, Ruggieri (2013) apunta la existencia de algunas excepciones, entre las que encontramos algunos casos en los que niños y niñas con TEA en una posición sociométrica promedio. Detrás de ello, probablemente exista un trabajo de inclusión por parte de profesorado y compañeros, donde, tal como apuntan Andrés-Roqueta, Adrian, Clemente y Villanueva (2016), se facilita y simplifica el ambiente al niño con necesidades especiales. Este es el caso de la modalidad de escolarización en centros ordinarios con aulas de Comunicación y Lenguaje (CyL). A pesar de ello, profesorado y familiares siguen preocupándose sobre la situación social futura (Chamberlain y otros, 2007).

En cuanto al TDAH, recientemente se ha considerado que la sintomatología que acompaña a este interfiere en el área social y emocional del individuo (Russo y otros, 2015; Wehmeier y otros, 2010). Concretamente, las áreas más deficitarias en la interacción social son las siguientes: «a) dificultades a la hora de entablar nuevas relaciones con los compañeros, b) carencia de habilidades de



conversación, c) recursos limitados para enfrentarse y resolver adecuadamente conflictos y d) mecanismos de autocontrol (control de la ira) deficitarios» (Miranda, 2011: 111). Esto sitúa al niño o niña con TDAH en un porcentaje de riesgo del 50-75 % a la hora de presentar problemas en su socialización (Russo y otros, 2015). Consecuentemente, este alumnado es propenso a experimentar una posición sociométrica de rechazo, por razones referentes a comportamiento disruptivo, desorganizado e inesperado, una conducta antisocial y dominante, y la presencia de agresividad física o verbal (Parker y otros, 2006; Russo y otros, 2015). Así, suelen considerarse polémicos porque resultan menos asertivos que sus iguales, presentan un reducido nivel de empatía y sentimiento de culpabilidad y tienden a expresar su enfado y frustración de forma más exagerada (Whemeier y otros, 2010). Todo ello implica que el alumnado con TDAH reciba menos cantidad de nominaciones positivas (Russo y otros, 2015).

A pesar de ello, son niños y niñas que manifiestan interés por relacionarse con otros compañeros, pero cuando los comportamientos y las conductas descritos fluyen, se produce el fracaso en sus interacciones sociales. Por tanto, se puede concluir que estos niños y niñas fracasan al ajustar y adaptar su conducta de acuerdo con las demandas y exigencias del contexto (Miranda, 2011) y las dificultades para la interacción social tienden a aumentar cuando el niño o la niña crece (Wehmeier y otros, 2010). De manera que, finalmente, el cúmulo de experiencias en fracaso escolar y social consigue mermar su autoestima y autopercepción, hecho que puede dar lugar a un adolescente con escasas relaciones interpersonales y una confianza y seguridad en sí mismo reducida (Miranda, 2011).

2.3. Variables relacionadas con el estatus sociométrico en el TEA y el TDAH

Una de las áreas más afectadas en el TEA es el lenguaje, que se considera primordial en las relaciones sociales del niño con el resto (Serrano, 2012). Por tanto, un retraso en la aparición y el desarrollo de este, así como alteraciones en su uso (estereotipias o incluso su ausencia) otorgan mayor vulnerabilidad al niño o niña con TEA a la hora de interactuar con otras personas.

Del mismo modo, Barkley (2003) asegura que entre un 6 % y un 35 % de los niños con TDAH experimenta un retraso en el desarrollo inicial del lenguaje y entre un 10 % y un 54 % manifiesta algún problema del habla (ej. aparición tardía de las primeras palabras o mayor dificultad para comprender la relación causa-efecto). En este sentido, Ross y Weinberg (2006) demostraron que un retraso en el desarrollo y dominio del lenguaje se asocia a problemas comportamentales y emocionales en la edad escolar en esta población. Al mismo tiempo, este retraso en el habla supone un

retraso en el desarrollo del lenguaje interno, con el cual el niño o la niña regula verbalmente su propia conducta (Miranda, 2011).

A su vez, el lenguaje resulta fundamental en el desarrollo de la teoría de la mente (TM). Bauminger (2002) explica que el niño con TEA difícilmente realiza una comprensión espontánea de los estados mentales, lo que podría explicar su distorsión de la realidad sobre su estatus social (Chamberlain y otros, 2007). Además, el déficit que experimenta el niño con TEA en el reconocimiento de caras y emociones y en la capacidad de empatizar –ambas relacionadas con la competencia emocional– dificulta la comprensión de gestos, conductas y estados mentales y, por ende, la predicción de intenciones y sentimientos, lo que obstaculiza la interacción social.

En el caso de los niños con TDAH, se ha demostrado que aquellos de tipo combinado manifiestan menor capacidad que aquellos con TDAH inatento para inferir estados mentales en otros, debido a un déficit en el control inhibitorio (Asiáin, Tirapu, López y Melero, 2013). La capacidad de autorregulación del individuo le permite reflexionar sobre su conducta y regularla, en función de las características del contexto. Para ello, debe inferir correctamente los estados mentales (cognitivos y emocionales), para poder comprender los sentimientos del resto y, a partir de aquí, regular su conducta (Orozco y Zuluaga, 2015).

Además, existen alteraciones en el área prefrontal del cerebro en el niño o la niña con TEA, zona donde habitan las funciones ejecutivas, que dan lugar a dificultades en el procesamiento y juicio de la información social y, consecuentemente, a conductas sociales desinhibidas (Ruggieri, 2013). En este punto, cobra importancia la teoría de la coherencia central propuesta por Frith (2004), donde se considera que el niño o la niña con TEA presenta un déficit en coherencia central, debido a que tiene menos capacidad para proporcionar coherencia global a las señales contextuales que recibe y se centra en detalles concretos, por lo que tiende a caer en malinterpretaciones sociales.

Por otro lado, Wehmeier y otros (2010) consideran los déficits en la función ejecutiva y la autorregulación como la causa principal del deterioro social del niño o niña con TDAH. En el mismo sentido, el modelo de inhibición de Barkley (1997) ya consideraba que las dificultades en el TDAH para inhibir la conducta inciden negativamente en cuatro funciones ejecutivas, que, a su vez, influyen en el sistema motor: a) memoria de trabajo; b) autorregulación del afecto, motivación y activación; c) internalización del lenguaje, y d) reconstitución, análisis y síntesis de la conducta, que dificulta al niño o niña para el análisis y la comprensión de situaciones y la resolución de problemas.

Finalmente, ciertos estudios han considerado ligeramente la posibilidad de experimentar menos éxito en las prácticas de

interacción social debido a una capacidad cognitiva menor. Entre ellos, Bauminger (2002) considera que el niño con TEA con una inteligencia dentro de la media respecto a su edad –en contraposición con el que no la presenta– disfruta de un mayor número de interacciones sociales.

Queda de manifiesto que se han llevado a cabo muchos más estudios en población con TDAH que con TEA, probablemente porque el TDAH es un trastorno más común en los centros ordinarios, con conductas mucho más externalizantes. Por contra, los niños y las niñas con TEA no han sido escolarizados en centros ordinarios hasta hace relativamente poco, cuando se ha creído lo suficientemente en sus posibilidades de mejora escolar y social. Por ello, no se dispone de información suficiente sobre cómo es su desarrollo social con sus iguales dentro de las aulas ordinarias. Tal como asegura Chamberlain y otros (2007), algunos estudios destacan los beneficios de esta inserción en el niño o niña con TEA, pero otros consideran que en ciertas situaciones esta inserción en el aula ordinaria supone un mayor rechazo para ellos. Además, no existen estudios cualitativos que investiguen los motivos proporcionados en cuestionarios sociométricos por los compañeros y las compañeras de aula de infantes con TEA o TDAH, con los que podría conocerse por qué aumentan los problemas en competencia social en las aulas.

De esta forma, y con un pertinente trabajo de intervención gestionado por el servicio psicopedagógico del centro, el equipo docente podría recibir las orientaciones, las estrategias y los recursos necesarios para potenciar una mejor acción educativa y una socialización positiva en el aula.

III. Objetivos

Por todo lo expuesto, el objetivo general de este estudio es conocer el estatus sociométrico (a modo cuantitativo y cualitativo) de dos grupos de niños y niñas del mismo centro, uno con TEA y otro con TDAH, y estudiar su relación con distintas variables potencialmente afectadas en ambos trastornos (lenguaje, competencia emocional y CI no verbal).

En base a ello y a la revisión teórica realizada, se plantean las hipótesis siguientes:

1. Se espera que el alumnado con TEA se encuentre dentro de la categoría tipo social «ignorado», debido a un patrón de conductas asociadas al trastorno de tipo internalizante (Bauminger, 2002; Bauminger y Kasari, 2000; Chamberlain y otros, 2007; Ruggieri, 2013), y que el alumnado con TDAH se encuentre dentro de la categoría tipo social «rechazado», debido a conductas de tipo externalizante (Miranda, 2011;

- Parker y otros, 2006; Russo y otros, 2015; Wehmeier y otros, 2010).
2. De acuerdo con dichas características, se espera que el análisis cualitativo realizado mediante un sistema de categorías sobre los motivos alegados por los compañeros y compañeras de aula del alumnado con TEA o con TDAH revele diferencias (motivos más «internalizantes» para referirse al niño o niña con TEA, y más «externalizantes» para el TDAH).
 3. Según estudios como el de Ruggieri (2013) y el de Orozco y Zuluaga (2015), se espera que los niveles de competencia emocional, de lenguaje y CI no verbal estén relacionados con la socialización de ambos grupos en sus aulas ordinarias de referencia.



IV. Material y método

4.1. Participantes

Diecisiete participantes con TND de un centro ordinario público de la provincia de Castellón han formado parte de este estudio: ocho (siete chicos y una chica) tienen un diagnóstico actualizado de TEA (con distintos niveles de severidad) y reciben parte de su escolarización en el aula CyL del centro; y nueve (siete chicos y dos chicas) están diagnosticados con TDAH. Todos fueron diagnosticados por el servicio de orientación del centro escolar desde 2008 hasta la actualidad a través del *DSM-V* (American Psychiatric Association, 2013).

Además, en los estudios sociométricos ha participado también todo el alumnado de sus aulas ordinarias de referencia.

4.2. Descripción de los instrumentos

4.2.1. Medida de razonamiento no verbal

Las habilidades de razonamiento no verbales se evaluaron con el test de matrices progresivas de Raven (Raven, 2003): escala de color (CPM) y escala general (SPM).

Todos los participantes fueron evaluados con la correspondiente escala respecto a su edad cronológica, excepto un niño con TEA (de 12 años y 3 meses) que fue evaluado con la baremación del último intervalo de edad de la escala de color (CPM), debido a sus dificultades para comprender la escala general (SPM) desde los ítems iniciales.

4.2.2. Medidas lingüísticas

Medida gramatical

Con el fin de obtener una medida sobre las habilidades de comprensión gramatical, se empleó el test de comprensión de estructuras gramaticales (CEG) (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005), que se encarga de evaluar la comprensión de diferentes estructuras y secuencias gramaticales, con dificultad progresiva, en alumnado de cuatro a once años. Está compuesto por veinte bloques de oraciones que, a su vez, contienen cuatro oraciones. De forma que la tarea consiste en comunicar verbalmente al participante una serie de frases para que seleccione entre cuatro imágenes aquella que refleja lo que se ha transmitido verbalmente.

Medida de vocabulario

El nivel de comprensión de vocabulario se evaluó con el test de vocabulario en imágenes Peabody, también conocido como Peabody Picture Vocabulary Test III (PPVT) (Dunn, Dunn y Arribas, 2006). Este está dirigido a niños y niñas de dos años y medio a adultos de noventa años, y está compuesto por 192 ítems con dificultad progresiva, en los que el participante debe indicar, entre cuatro ilustraciones, cuál representa mejor el significado de la palabra emitida previamente por el evaluador.

4.2.3 Medidas sociométricas: nominaciones entre iguales

Con el fin de conocer sobre la realidad social del aula ordinaria de los participantes y comprobar el estatus social (tipo) de estos y la aceptación y el rechazo recibidos, se empleó un cuestionario sociométrico diseñado por el Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en el Contexto Escolar (GREI) del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universitat Jaume I, siguiendo el método tradicional de Coie y Dodge (1983).

Este consta de cuatro preguntas que toman como criterio la amistad, dos de ellas de carácter positivo (preguntas 1 y 3) y dos de carácter negativo (preguntas 2 y 4). En la primera el niño nombra aquellos compañeros con los que más le gusta estar, justificando su respuesta, lo que permite conocer las nominaciones positivas recibidas por alumno (NPR). Por el contrario, en la segunda pregunta se menciona a aquellos con los que no gusta estar y el porqué, de forma que conocen las nominaciones negativas recibidas (NNR). Finalmente, el alumno debe nombrar y justificar a qué compañeros les gusta estar con él (tercera pregunta) y a cuáles no (cuarta pregunta), basándose en su propio punto de vista. De esta forma, se conocen las percepciones positivas y negativas del niño. Sin embargo, en el presente trabajo las percepciones no se analizaron.

Análisis cuantitativo de los datos sociométricos

Los datos obtenidos en los cuestionarios fueron codificados en el software SOCIOMET (González y García-Bacete, 2010) con la asistencia del grupo GREI. De este modo, se evaluó la estructura social de cada aula y se obtuvieron las variables sociométricas siguientes de cada alumno o alumna:

- NPR: número de veces que un niño es nominado positivamente.
- NPRv: mide el grado o intensidad de la preferencia o atracción, de forma que si un niño es nominado dos veces, la primera de ellas en primera posición (valorada con un 5) y la segunda en cuarta posición (valorada con un 2, en orden descendiente de preferencia), las nominaciones positivas recibidas valoradas serán la suma de estas posiciones, es decir, siete.
- NNR: número de veces que un niño es nominado negativamente.
- NNRv: las nominaciones negativas recibidas valoradas mide el grado o intensidad, en este caso, de exclusión.

Al mismo tiempo, se consiguió adscribir a cada niño o niña en un determinado tipo sociométrico, descritos anteriormente por Delgado y Contreras (2008).

Finalmente, se consideró oportuno estandarizar los datos sociométricos calculando las puntuaciones típicas de cada niño o niña en su aula de referencia (valor Z a partir de ahora).

Análisis cualitativo de los motivos de aceptación y rechazo

Por último, con el fin de conocer por qué los participantes de este estudio eran adscritos en sus aulas a un tipo sociométrico u otro, se recogieron los motivos otorgados por todo el alumnado en cada una de las preguntas de los cuestionarios sociométricos. Posteriormente, tomando como referencia el estudio de Sanahuja y otros (2013), se categorizaron dichos motivos mediante el sistema de categorías de la tabla 2.

Tabla 2. Categorización y ejemplos de los motivos recogidos en cuestionarios sociométricos

Categorías		Ejemplos
1. Ausencia de motivos		<i>A veces sí/a veces no; (ausencia)</i>
2. Contra la identidad del individuo/del grupo	2.1. Identidad personal/física	<i>Es aburrido/a; me cae mal/bien; tiene los dientes cucados</i>
	2.2. Identidad relacional del individuo	<i>Trata mal a la gente; es pesado/a</i>



	2.3. Prejuicios sociales	<i>Es chico/a; es moro/a</i>
3. A favor de la identidad del individuo/del grupo	3.1. Identidad personal/física	<i>Es guapo/a; es cariñoso/a; es simpático/a</i>
	3.2. Identidad relacional del individuo	<i>Me deja jugar; cuida a la gente</i>
4. Agresión sobre objetos, elementos o personas	4.1. Agresión verbal/gestual	<i>Discute mucho; me insulta</i>
	4.2. Agresión física	<i>Me pega; escupe</i>
5. Dominancia	5.1. Mandar	<i>Es mandón/a</i>
	5.2. Prepotencia	<i>Es chulo/a</i>
6. Preferencias, gustos, juegos, características personales y valores	6.1. Similares (compartidos)	<i>Jugamos; compartimos nuestras cosas</i>
	6.2. Distintos (no compartidos)	<i>No jugamos; no somos amigos</i>
7. Existencia de anécdotas, hechos o vínculos compartidos		<i>Me invita a fiestas; nos vemos en (fútbol...)</i>
8. Como figura de apoyo/aprendizaje (curricular, personal, emocional y social)		<i>Me ayuda; mejor amigo/a; guarda secretos</i>

Las respuestas proporcionadas por los compañeros y compañeras de aula de los participantes de la muestra se clasificaron en una categoría u otra de acuerdo con el juicio de la primera autora. Más tarde, la segunda autora del trabajo también evaluó dichas respuestas para obtener un criterio válido de fiabilidad interjueces. Finalmente, las respuestas en las que no existiese un acuerdo unánime se categorizarían por consenso.

4.2.4. Medidas de competencia emocional

Test de comprensión emocional (TEC):

El test de comprensión emocional (TEC), diseñado por Pons y Harris (2000), evalúa nueve componentes sobre comprensión emocional en niños y niñas de tres a doce años, aproximadamente: componente 1 (3-4 años), sobre reconocimiento y nombre de las emociones; componente 2 (3-4 años), sobre la relación causas externas-emociones; componente 3 (3-5 años), referente a la relación deseos personales-reacciones emocionales; componente 4 (4-6 años), sobre la relación creencias-reacción emocional; componente 5 (3-6 años), sobre la relación memoria-reacción emocional; componente 6, referente al conocimiento de estrategias

para regular las emociones, de comportamiento (6-7 años) y psicológicas (8 años); componente 7 (4-6 años), referente al conocimiento de una posible discrepancia entre la expresión externa de la emoción y la realmente sentida; componente 8 (8 años), sobre el conocimiento de la simultaneidad de emociones ante una situación, o incluso emociones contradictorias; componente 9 (8 años), en referencia a la relación moralidad-reacción emocional.

Cada componente se evalúa con historias que el evaluador lee al participante, apoyándose en ilustraciones sin expresión facial en el personaje, y el niño o la niña debe elegir la respuesta más coherente entre cuatro posibles expresiones faciales dadas, que pueden ser las siguientes: feliz, triste, enfadado, asustado, o bien (neutra).

4.3. Procedimiento

En primer lugar se administraron los cuestionarios sociométricos en un total de doce aulas ordinarias a las que atendían los niños y las niñas de la muestra. Con el alumnado de las aulas de educación infantil y de primero de educación primaria se cumplimentaron los cuestionarios en 2-3 sesiones de una hora en cada aula, ya que cada niño o niña realizaba la prueba fuera del aula ordinaria con ayuda de la persona encargada de la investigación. A partir de segundo de educación primaria la prueba fue realizada en gran grupo en el aula ordinaria, aunque cada alumno cumplimentó individualmente su propio cuestionario, con la ayuda de la persona encargada de la investigación en caso de duda, por lo que únicamente se utilizó una sesión en cada aula. En sesiones posteriores se realizó la prueba con aquellos niños y niñas que no estaban presentes en aquel momento.

Posteriormente, se administró de forma individual al alumnado con TEA o TDAH el resto de tareas: medidas lingüísticas, razonamiento no verbal y el TEC. El tiempo de realización osciló entre 2-3 sesiones de una hora en cada uno de los niños o las niñas, en función de la edad del participante y de su nivel de comprensión en lenguaje.

Finalmente, todos los datos se analizaron mediante el programa SPSS 16.0. Las características de la muestra no cumplían los criterios de normalidad estadística según el test Shapiro-Wilk para poder realizar un análisis de varianza paramétrica. Por ello, en primer lugar se realizó un análisis estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney para hallar posibles diferencias entre ambos grupos en sus variables sociométricas. Y en segundo lugar, se realizó un análisis correlacional no paramétrico (Spearman) para averiguar la relación entre las variables estudiadas dentro de ambos grupos clínicos.

V. Resultados

En primer lugar, se procedió a comparar los grupos TEA y TDAH en todas las variables de control y selección (véase tabla 3). Dichas comparaciones revelan que ambos grupos se encuentran en niveles y posiciones similares en todas las variables evaluadas: edad, género, razonamiento no verbal (Raven) y vocabulario (PPTV). Sin embargo, en comprensión gramatical (CEG), se encuentran diferencias significativas ($p=.043$; $d = -1.13$), y el grupo con TDAH demostró una mejor competencia.



Tabla 3. Datos descriptivos y comparaciones intergrupales: edad cronológica, medidas sociométricas, razonamiento no verbal, medidas lingüísticas y TEC.

	TEA (N=8)			TDAH (N=9)			U	p	d
	M (DT)	Min	Max	M (DT)	Min	Max			
Edad	100 (38.70)	47	155	116.67 (22.47)	89	149	24	.247	-0.53
Género (M/H)	1/7			2/7			-	-	-
Razonamiento no verbal									
RAVEN	50.88 (34.25)	5	90	24.89 (28.29)	5	90	20	.120	0.83
Medidas lingüísticas									
1. CEG									
Pd	45.25 (19.93)	14	70	62.56 (8.71)	46	73	15	.043	-1.13
Pc	14.25 (16.17)	1	40	26.00 (20.99)	2	60	21	.145	-0.63
2. PPTV									
Pd	89.50 (30.24)	45	150	102.56 (25.56)	60	142	21.5	.162	-0.47
Pc	60.36 (38.72)	1	99.90	35.00 (23.94)	4	63	21	.149	0.79
Medidas sociométricas									
Tipo (ignorado/ medio)	2/6			2/7			-	-	-
zNPR	-0.91 (.94)	-1.77	.50	-0.78 (1.10)	-2.27	1.08	33	.773	-0.13
zNPRv	-0.86 (.81)	-1.60	.58	-0.76 (1.25)	-2.00	1.87	35	.923	-0.09
zNNR	-0.21 (.79)	-1.27	.94	-0.18 (.71)	-1.13	1.07	35	.923	-0.04
zNNRv	-0.24 (.72)	-1.29	.91	-0.16 (.61)	-0.93	1.01	36	1	-0.12
Competencia emocional (TEC)									
Pd n.º total componentes	5.13 (2.59)	.00	8	6.67 (1.50)	3	8	22	.169	-0.73
Pc	39.63 (31.09)	1	93	30.11 (25.76)	2	74	32.5	.736	0.33

Nota 1: NPR(v) = Nominaciones positivas recibidas (valoradas), NNR (v) = Nominaciones negativas recibidas (valoradas); CEG = Comprensión estructuras gramaticales; PPVT = Peabody Picture Vocabulary Test III; TEC = Test de comprensión de emociones.

*Nota 2: * $p < .05$; ** $p < .01$*

5.1. Hipótesis 1.1 y 1.2: socialización y tipo sociométrico del alumnado con TEA y el alumnado con TDAH



UNIVERSITAT
JAUME·I

Ambos grupos se encuentran por debajo de las medias de su aula en cuanto a NPR y NNR, puesto que el valor z es negativo, es decir, reciben menos nominaciones que sus compañeros y compañeras. Nuevamente, en la tabla 3 se puede observar que, aunque el grupo con TDAH se ve menos perjudicado que el grupo con TEA en cuanto a su socialización en el aula, no existen diferencias significativas entre ambos en cuanto a la cantidad de NPR (simples: $p = .773$, $d = -0.13$; valoradas: $p = .923$, $d = -0.09$) y NNR (simples: $p = .923$, $d = -0.04$; valoradas: $p = 1$, $d = -0.12$), de forma que ambos grupos se encuentran equilibrados en cuanto a su posición sociométrica en el aula. La mayoría de los niños y niñas están adscritos a la categoría tipo social «promedio» y solamente 2 de cada grupo se adscriben a la categoría tipo social «ignorado» (hipótesis 1.1).

Por otro lado, de acuerdo con la hipótesis 1.2, se realizó un análisis cualitativo mediante un sistema de categorías sobre los motivos alegados por los compañeros y las compañeras de aula del alumnado con TEA o con TDAH sobre estos, para conocer cuáles eran las categorías más predominantes que pudiesen justificar la adscripción del alumnado con TEA o con TDAH a un tipo sociométrico u otro:

- En la Figura 1 se observa que, de los motivos que proporcionaron los compañeros y compañeras de aula al nominar positivamente, en el grupo con TEA predominan las categorías: 3.1. «A favor de la identidad personal y física del individuo» (16,66 % de los motivos recibidos); y 8. «Como figura de apoyo/aprendizaje (curricular, personal, emocional y social)», con un 11,11 %. De igual modo, en el grupo con TDAH predominan las categorías 3.1. «A favor de la identidad personal y física» (17,07 % de los motivos recibidos), y 8. «Como figura de apoyo/aprendizaje», con un 12,19 % de los motivos recopilados.

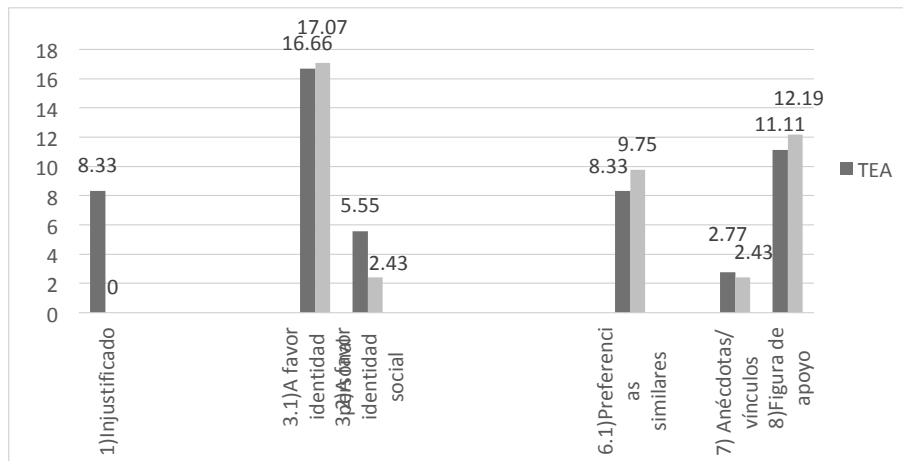


Figura 1. Categorización de motivos dados por los iguales para argumentar la elección positiva del alumnado con TEA y el alumnado con TDAH

- En la Figura 2 se observa que, en cuanto a los motivos dados por los compañeros y compañeras de aula para argumentar las nominaciones negativas para ambos trastornos, en el grupo con TEA predominan las categorías 2.1. «Contra la identidad personal y física del individuo» y 2.2. «Contra la identidad relacional del individuo», ambas representadas con un 13,88 % de los motivos recibidos. Tras ellas, la categoría 6.2. «Preferencias, gustos, juegos, características personales y valores distintos (no compartidos)», con un 11,11 %. En el caso del grupo con TDAH, predominan las categorías 2.2. «Contra la identidad relacional del individuo», con un 19,51 % de los motivos recogidos, y 2.1. «Contra la identidad personal y física», representada por un 17,07 %.

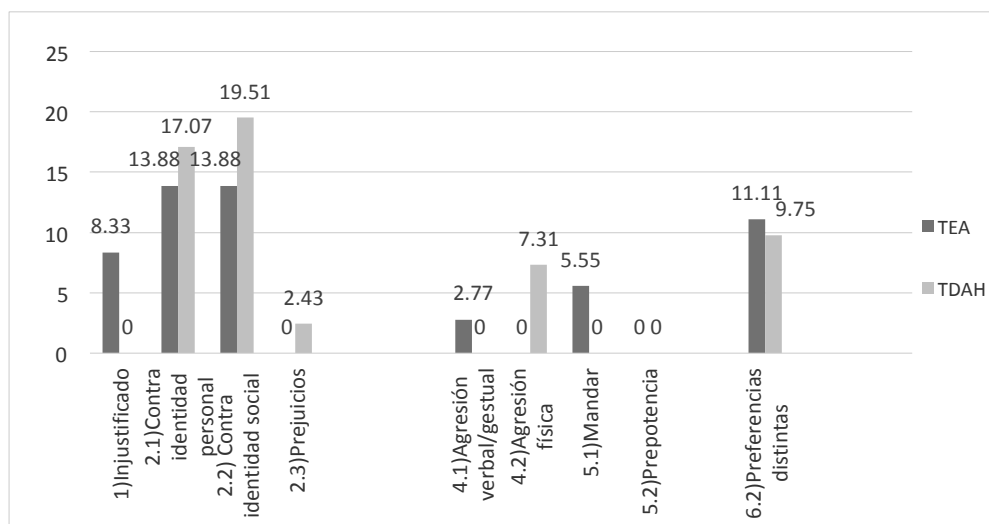


Figura 2. Categorización de motivos dados por los iguales para argumentar la elección negativa del TEA y el alumnado con TDAH

5.2. Hipótesis 1.3: Relación entre variables: competencia social y competencia emocional

Finalmente, se realizó un análisis correlacional no paramétrico mediante el coeficiente de correlación de Spearman, con el fin de conocer en cada grupo clínico cuál era la relación existente entre las diversas variables evaluadas.

En el grupo con TEA (tabla 4), se observó que los valores sociométricos correlacionaron con distintas variables: las nominaciones positivas recibidas (NPR y NPRv) correlacionaron positivamente con el nivel en vocabulario receptivo (PPTV Pc: $r=.786^*$) y el nivel de comprensión emocional (TEC, $r=.747^*$). Sin embargo, el número de nominaciones negativas correlacionó positivamente con la edad ($r=.738^*$) y negativamente con su nivel de razonamiento no verbal (Raven, $r= -.826^*$) y de nuevo el nivel de comprensión emocional (TEC, $r= -.771^*$) (hipótesis 1.3).

Cabe señalar que la competencia emocional (la variable TEC Pc), a parte, correlacionó positivamente con el nivel de vocabulario (PPTV, $r = .723^*$) y el nivel de razonamiento no verbal (Raven, $r=.770^*$).

En cuanto a las correlaciones dentro del grupo de niños y niñas con TDAH (tabla 5), se observa que los índices sociométricos no correlacionaron con ninguna de las variables medidas. Tampoco se observó correlación entre el nivel de comprensión emocional con el resto de variables. La razón de ello probablemente esté en la relación de los índices sociométricos y del nivel de comprensión emocional con otras variables no evaluadas en el presente estudio, pero que deberían considerarse en futuras investigaciones, como es el estudio de la función ejecutiva en el niño o la niña.

Tabla 4. Correlaciones entre edad cronológica, medidas lingüísticas, razonamiento no verbal, TEC y medidas sociométricas en el grupo TEA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Edad	1								
2. PPVT (Pc)	-.690	1							
3. CEG (Pc)	.000	.355	1						
4. Raven (Pc)	-.671	.539	-.121	1					
5. TEC (Pc)	-.675	.723*	.218	.770*	1				
6. Socio: zNPR	-.524	.786*	.507	.455	.747*	1			
7. Socio: zNPRv	-.595	.786*	.647	.228	.542	.881**	1		
8. Socio: zNNR	.738*	-.381	.203	-.826*	-.771*	.500	-.262	1	
9. Socio: zNNRv	.714*	-.405	.089	-.850**	-.831	-.571	-.333	.976**	1

Nota 1: CEG = Comprensión estructuras gramaticales; PPVT = Peabody Picture Vocabulary Test III; TEC = Test de comprensión de emociones; Socio = Sociograma, NPR(v) = Nominaciones positivas recibidas (valoradas), NNR (v) = Nominaciones negativas recibidas (valoradas).

Nota 2: * $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 5. Correlaciones entre edad cronológica, medidas lingüísticas, razonamiento no-verbal, TEC y medidas sociométricas en el grupo TDAH

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Edad	1								
2. PPVT (Pc)	.214	1							
3. CEG (Pc)	.173	.675*	1						
4. Raven (Pc)	-.513	-.171	.335	1					
5. TEC (Pc)	-.393	.109	.134	.409	1				
6. Socio: zNPR	-.025	.418	.630	.468	-.033	1			
7. Socio: zNPRv	-.025	.418	.630	.468	-.033	1**	1		
8. Socio: zNNR	.569	.460	.412	-.230	-.167	.033	.033	1	
9. Socio: zNNRv	.368	.544	.420	-.085	.000	.083	.083	.950**	1

Nota 1: CEG = Comprensión estructuras gramaticales; PPVT = Peabody Picture Vocabulary Test III; TEC = Test de comprensión de emociones; Socio = Sociograma, NPR(v) = Nominaciones positivas recibidas (valoradas), NNR (v) = Nominaciones negativas recibidas (valoradas).

Nota 2: * $p < .05$; ** $p < .01$

VI. Discusión y conclusiones

Este estudio pretendía indagar sobre la socialización de un grupo de alumnos y alumnas con TEA y otro con TDAH en sus aulas ordinarias de referencia, y a su vez conocer los motivos que los compañeros y las compañeras de aula proporcionaban al elegirlos positiva o negativamente.

En este sentido, se hipotetizó (hipótesis 1.1.) que de acuerdo con la revisión de estudios anteriores, era esperable que el alumnado con TEA se encontrase en la categoría tipo social «ignorado», debido a un patrón de conductas asociadas al trastorno de tipo internalizante, y que el alumnado con TDAH se encontrase en la categoría tipo social «rechazado», debido a conductas de tipo externalizante. Sin embargo, los datos del presente estudio demuestran que, aunque el grupo con TDAH se ve menos perjudicado en cuanto a su socialización en el aula, no existen diferencias significativas entre ambos en cuanto a la cantidad de NPR y NNR, las cuales se encuentran por debajo de las medias de sus aulas ordinarias. De esta manera, ambos grupos se encuentran equilibrados en cuanto a su posición sociométrica en el aula, la mayoría están adscritos a la categoría tipo social «promedio» y solamente 2 de cada grupo (en total tres niños y una niña) se adscriben a la categoría tipo social «ignorado». Por lo tanto, esta primera hipótesis no se puede verificar, puesto que el diagnóstico no ha resultado influyente ni determinante en la adscripción a un determinado tipo sociométrico.

Así pues, el predominio de una posición sociométrica «promedio» en la mayoría de la muestra es un hallazgo que está de acuerdo con la excepción destacada en el estudio de Ruggieri (2013). Este hecho puede guardar relación con una posible concienciación por parte del centro educativo con la realidad del niño o niña con un TND y las posibilidades sociales en las que se ve envuelto o envuelta. En estos casos, estudios como el de Andrés-Roqueta y otros (2016) destacan la existencia de un trabajo de inclusión por parte de profesorado y compañeros, como facilitador y simplificador del ambiente en el que se desenvuelven los niños y niñas con TND y, por tanto, influyente en la adscripción a la categoría tipo social «promedio». En este sentido, el trabajo realizado por la unidad CyL cobra gran relevancia.

Por otro lado, se hipotetizó (hipótesis 1.2.) que el análisis cualitativo mediante un sistema de categorías sobre los motivos alegados por los compañeros y compañeras de aula del alumnado con TEA o con TDAH revelaría motivos más «internalizantes» para el TEA y «externalizantes» para el TDAH. Los datos del presente estudio



demuestran que en el grupo con TEA la categoría más predominante (con un 16,66 %) es la 3.1. «A favor de la identidad personal y física», considerada de tipo internalizante, y en el grupo con TDAH es la categoría 2.2. «Contra la identidad relacional del individuo» (19,51 %), considerada de tipo externalizante. Sin embargo, a pesar de ello, la hipótesis se considera verificada parcialmente en ambos grupos, puesto que, aunque en el grupo con TEA han predominado esta y otras categorías de tipo internalizante como la 2.1. «Contra la identidad personal y física del individuo» (13,88 %), también ha predominado –con un 13,88 %– la categoría 2.2., nombrada anteriormente y considerada de tipo externalizante. Asimismo, en el grupo con TDAH, además de la categoría 2.2., no han predominado otras categorías de tipo externalizante referentes a agresividad o dominancia y, sin embargo, sí otras de tipo internalizante mencionadas anteriormente, como la 3.1. y la 2.1., ambas con un 17,07 %. Es decir, en ninguno de los grupos ha existido un predominio único de categorías, bien de tipo internalizante o bien de tipo externalizante. En este sentido, cabe mencionar que el predominio de las categorías mencionadas con carácter positivo puede guardar relación con la adscripción de la mayoría de los participantes a la categoría tipo social «promedio». Sin embargo, de acuerdo con estudios como el de Chamberlain y otros (2007), Russo y otros (2015), Wehmeier y otros (2010) y Miranda (2011), el predominio de otras categorías de carácter negativo posiblemente guarda relación en el caso del TEA con la consideración por parte de sus compañeros y compañeras de que son niños y niñas «raros», y en el caso del TDAH con un comportamiento disruptivo. Esta evidencia puede verse relacionada con un patrón de conductas de tipo internalizante asociado al TEA y externalizante en el TDAH.

Finalmente, una vez analizada la socialización de ambos grupos, se pretendía comprobar el papel de diversas variables (lenguaje y CI no verbal) afectadas en ambos trastornos sobre su estatus sociométrico. En este sentido, la hipótesis 1.3. pronosticaba que el nivel de competencia emocional, de lenguaje y CI no verbal estarían relacionados con la socialización de ambos grupos en sus aulas ordinarias de referencia. Los datos del estudio corroboran parcialmente dicha hipótesis. Por un lado, el análisis correlacional sobre el alumnado con TEA demuestra que cuanto mayor sea el nivel en vocabulario receptivo y de comprensión emocional, mayor es el número de NPR (positiva). En cambio, cuanto menor es su nivel de comprensión emocional, incrementa el número de NNR (negativas). Estas últimas también se relacionan con un menor nivel de razonamiento no verbal.

Por otro lado, en el caso del alumnado con TDAH no se verifica la hipótesis 1.3., puesto que las variables evaluadas (edad, lenguaje y CI no verbal) no correlacionan significativamente con el nivel de



competencia social medido. La causa de ello probablemente se encuentre en la relación de índices sociométricos y el nivel de comprensión emocional del alumnado con TDAH con otras variables no evaluadas en el presente estudio, como es la función ejecutiva del niño. En este sentido, cobran relevancia las aportaciones de Wehmeier y otros (2010) al considerar el déficit en función ejecutiva y la ausencia de autorregulación en el TDAH como la causa principal de un deterioro en el desarrollo emocional, social y personal. Por ello, en futuras investigaciones deberían considerarse otras variables como posibles causas influyentes en el nivel de competencia emocional y social del niño o niña con TDAH.

Así, en función de lo expuesto, se puede considerar que el objetivo planteado en el presente estudio se ha conseguido, puesto que se ha podido conocer el estatus sociométrico (a modo cuantitativo y cualitativo) de un grupo de niños y niñas con TEA y otro con TDAH del mismo centro y estudiar su relación con diversas variables que, en mayor o menor medida, resultan afectadas en ambos (lenguaje, competencia emocional y CI no verbal). Esta información puede suponer de gran utilidad para futuras investigaciones interesadas en conocer cuáles son los motivos por los que aumentan los problemas en competencia social y emocional en las aulas durante los últimos años. Asimismo, una de las principales aportaciones que se ofrece a la comunidad educativa es la importancia de llevar a cabo un trabajo elaborado de inclusión social que vele por el desarrollo personal, emocional y social del alumnado con TND y consiga posicionarlo en una categoría tipo social «promedio».

Sin embargo, los resultados habrían tenido más relevancia si se hubiese tomado como referencia un grupo control de niños y niñas con desarrollo típico, si la muestra clínica hubiese sido mayor y si se hubiesen evaluado otras variables complementarias.

Agradecimientos: las autoras agradecen la colaboración del centro educativo donde se desarrolló el trabajo, así como la ayuda financiada del proyecto GV/2015/092 subvencionado por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (España), para la elaboración y prueba de materiales.

VII. Bibliografía

-
- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)*, Médica Panamericana.
- Andrés-Roqueta, Clara, Juan E. Adrian, Rosa A. Clemente y Lidón Villanueva. 2016. «Social Cognition Makes an Independent



- Contribution to Peer Relations in Children with Specific Language Impairment». *Research in Developmental Disabilities* 49: 277-290.
- Asiáin, Patricia, Javier Tirapu Ustárroz, José Javier López Goñi y Ruth Melero Pérez. 2013. «Teoría de la mente en los subtipos del trastorno por déficit de atención e hiperactividad». *ISEP Science* 4: 11-22.
- Autism Europe. Acceso en marzo de 2016. <http://www.autismeurope.org/about-autism/>.
- Barkley, Russell A. 1997. «Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD». *Psychological Bulletin* 121 (1): 65.
- . 2003. «Issues in the Diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children». *Brain and Development* 25 (2): 77-83.
- Baron-Cohen, Simon, Alan M. Leslie, Uta Frith. 1985. «Does the Autistic Child Have a “Theory of Mind”?». *Cognition* 21 (1): 37-46.
- Bauminger, Nirit. 2002. «The Facilitation of Social-emotional Understanding and Social Interaction in High-functioning Children with Autism: Intervention Outcomes», *Journal of Autism and Developmental Disorders* 32 (4): 283-298.
- Bauminger, Nirit y Connie Kasari. 2000. «Loneliness and Friendship in High-functioning Children with Autism». *Child Development* 71 (2): 447-456.
- Bisquerra, Rafael y Núria Pérez. 2007. «Las competencias emocionales». *Educación XXI* 10: 61-82.
- Carlton, Martha P. y Adam Winsler. 1999. «School Readiness: The Need for a Paradigm Shift». *School Psychology Review* 28 (3): 338.
- Chamberlain, Brandt, Connie Kasari y Erin Rotheram-Fuller. 2007. «Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms». *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37 (2): 230-242.
- Coie, John D. y Kenneth A. Dodge. 1983. «Continuities and Changes in Children’s Social Status: A Five-year Longitudinal Study». *Merrill-Palmer Quarterly* 29 (3): 261-282.
- Delgado, Begoña y Antonio Contreras. 2008. «Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años», *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, editado por Begoña Delgado Egido, 35-66. Madrid: McGraw-Hill.
- Dunn, Lloyd M. y otros. 2006. *PPVT-III Peabody: test de vocabulario en imágenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Frith, Uta. 2004. *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.



- González, Julio y Francisco Juan García-Bacete. 2010. *SOCIOMET. Programa Informático para la elaboración de análisis informáticos*. Barcelona: TEA Ediciones.
- Mendoza, Elvira, Gloria Carballo, Juana Muñoz y M^a Dolores Fresneda. 2005. *CEG, test de comprensión de estructuras gramaticales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Miranda, Ana. 2011. *Manual práctico de TDAH*. Madrid: Síntesis.
- Monjas, María Inés. 2012. *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. CEPE.
- Orozco, Nelianeth y Juan Bernardo Zuluaga. 2015. «Teoría de la mente en niños y niñas con trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad "TDAH"». *Revista Tesis Psicológica* 10 (2): 136-148.
- Parker, Jeffrey G., Kenneth H. Rubin, Stephen A. Erath, Julie C. Wojslawowicz y Allison A. Buskirk. 2006. «Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective». *Developmental Psychopathology, Theory and Method*, editado por Dante Cicchetti y Donald J. Cohen, 419-493. Doi: [10.1002/9780470939383.ch12](https://doi.org/10.1002/9780470939383.ch12).
- Peñacoba, Cecilia. 2006. *Teoría y práctica de psicología del desarrollo: Manual de prácticas*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Pons, Francisco y Paul L. Harris. 2000. *Test of Emotion Comprehension (TEC)*. Oxford University Press.
- Raven, John C. 2003. *Matrices progresivas de Raven*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ross, Gail y Stacey Weinberg. 2006. «Is There a Relationship Between Language Delays and Behavior and Socialization Problems in Toddlers?». *Journal of Early Childhood and Infant Psychology* 2: 101.
- Ruggieri, Víctor L. 2013. «Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista». *Rev Neurol* 56 (1): 13-21.
- Russo, Daiana, Florencia Arteaga, Josefina Rubiales y Liliana Bakker. 2015. «Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 13 (2): 1081-1091.
- Sanahuja, Aida, Francisco Juan García Bacete, Ghislaine Marande Perrin, Andrea Rubio Barreda, Inés Milián Rojas y Sara Roselló Sempere. 2013. «Motivos de rechazo emitidos por el alumnado del primer ciclo de educación primaria de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid». *Fòrum de Recerca* 18: 355-366.
- Serrano, Jèssica. 2012. *Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. Tesis doctoral. Universitat de Girona.

Wehmeier, Peter M., Alexander Schacht y Russell A. Barkley. 2010. «Social and Emotional Impairment in Children and Adolescents with ADHD and the Impact on Quality of Life». *Journal of Adolescent Health* 46 (3): 209-217.



Intervención en competencia emocional con un niño de 6 años con sintomatología de trastorno del espectro autista (TEA)

Tania Andrés Soriano
al259643@uji.es

Clara Andrés-Roqueta
candres@uji.es

I. Resumen

Las personas con trastorno del espectro autista (TEA) tienen dificultades a la hora de reconocer e interpretar las manifestaciones emocionales de las personas de su alrededor, así como las suyas propias. Esto es debido a que presentan un déficit en la teoría de la mente que les dificulta comprender y anticiparse a las creencias, acciones y sentimientos de las personas con las que interactúan. Este hecho supone una dificultad en la comprensión y el desarrollo de su vida diaria. Son muchos los estudios que se han realizado a lo largo de los años para comprobar en qué áreas tienen más dificultades las personas con TEA. La disparidad de resultados obtenidos es muy notable. No obstante, aquello que sí que es cierto es que el desarrollo y nivel emocional las personas con TEA no logrará el mismo nivel que el de una persona con un desarrollo típico. Por ello, se han consultado distintos estudios que demuestran que una intervención en competencia emocional puede mejorar el manejo y la comprensión de las emociones. Después de revisar la literatura y detectar una necesidad en un aula de infantil, se diseña un taller que tiene en cuenta las características de las personas con TEA con el fin de adaptarse mejor a ellas. Este está compuesto por diversas sesiones que trabajan el reconocimiento de emociones, la construcción de expresiones faciales, la identificación de emociones a partir de situaciones y el reconocimiento de emociones basadas en elementos cognitivos. Tiene como objetivo mejorar la competencia emocional de un niño de 6 años con un posible diagnóstico de TEA. Para comprobar la efectividad de la intervención se utiliza una novedosa aplicación móvil (EMOCIONATEST), que evalúa la competencia emocional en niños. Tras un análisis de los resultados, se constata una mejora en las áreas trabajadas.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, competencia emocional, intervención, aplicación móvil.

II. Introducción

2.1. La competencia emocional en los niños con desarrollo típico y niños con TEA

Los bebés con desarrollo típico expresan la primera emoción directamente después de nacer, con un grito. En los siguientes meses, van produciendo expresiones discretas tales como intereses, asco, tristeza, ira y alegría (Oster, 2003; leído en Begeer, et al., 2007). En sus tres primeros años de vida, ya se percatan de las señales emocionales que emiten las personas de su alrededor, poco a poco

van aumentando su expresividad, así como a manifestar con sonidos verbales algunos estados (Harris et al., 1981), y también empiezan a poner palabras a sus estados emocionales empleando los nombres de las emociones (Bretherton et al., 1981; leído en Serrano 2013).

El intercambio de estados emocionales de forma social se inicia en los primeros tres años de vida. Esto es debido a que empiezan a entender que pueden disimular y encubrir sus sentimientos (Malatesta y Haviland, 1982; leído en Begeer et al., 2007). Durante esta primera etapa, los niños también empiezan a conocer cuáles pueden ser las razones externas que producen reacciones emocionales en los demás, cosa que les puede ayudar a adelantarse a las acciones posteriores (Barden, Zelco, Duncan y Masters, 1980; leído en Amadó, 2014). Comprender qué causas y factores provocan las emociones será de gran ayuda a los niños, ya que gracias a ellas podrán colocarlas en el contexto sociocultural que les envuelve (Rieffe, Meerum, y Cowan, 2005; leído en Begeer et al., 2007). También les ayudará a afrontar y gestionar de forma correcta las suyas (Harris et al., 1981).

A partir de esa edad, los niños son cada vez más capaces de aplicar «reglas de visualización», es decir, aprenden a mostrarse según les conviene (Kieras, Tobin, Grazian y Rothbart, 2005; leído en Begeer et al., 2007). La expresión de las emociones complejas (ejemplos de estas serían la vergüenza y el orgullo) se inicia entre los cinco y los ocho años (Saarni, 1999; leído en Begeer et al., 2007). Estas se producen de forma más tardía, ya que para entenderlas y manejarlas es necesaria la comprensión de aspectos de autovaloración, la cual cosa no está presente hasta los siete u ocho años, que es cuando emerge la comprensión de emociones más complejas, como el miedo o la decepción (Bradmetz y Schneider, 1999; leído en Serrano, 2013).

Actualmente, según el *DSM-V* (American Psychiatric Association – APA, 2013) el trastorno del espectro autista (TEA) se define como un trastorno complejo del neurodesarrollo relacionado con un déficit en las relaciones sociales, la comunicación y el lenguaje, así como la presencia de conductas estereotipadas. Este aparece en la infancia y normalmente abarca problemas en otras áreas, lo que provoca dificultades en la comunicación, la socialización y otros problemas relacionados con el transcurso de la rutina cotidiana.

Leo Kanner (1934) definió el término «autismo» refiriéndose a las personas autistas como aquellas para las cuales otras personas resultan opacas e impredecibles, [...] que viven mentalmente ausentes [...] y que por todo ello se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación. En todas las definiciones posteriores se pueden observar puntos de divergencia, como la causa del trastorno, así como algunas similitudes en cuanto a la sintomatología se refiere (Maseda, 2013).

No obstante, hoy en día, aún existen diferentes concepciones y es un término en continua evolución. Aquello que sí que está claro es que los niños con TEA tienen dificultades en el desarrollo de la competencia emocional, tal y como se puede ver a continuación.

Según Premack y Woodruff (1978), cuando se dice que un sujeto tiene teoría de la mente se está refiriendo a que esa persona atribuye, tanto a sí mismo como a los demás, estados mentales. Además, tal y como destacan Rivière y Núñez (2001), gracias a esta, las personas tienen una serie de estrategias que les permite predecir lo que pasará en diferentes momentos. En el caso de las personas autistas, Baron-Cohen, Frith y Leslie (1985) afirman que son incapaces de «leer la mente», puesto que les falta la habilidad para predecir y adivinar los pensamientos y las emociones de las otras personas. Esto deriva en problemas relacionados con la comunicación, la sociabilización y la simbolización. Es decir, los tres elementos que constituyen la tríada de déficits nucleares del autismo que producen la inhabilitación para percatarse de los pensamientos y las creencias de los otros (Araguz, 2013).

Por tanto, es lícito que las personas con TEA presenten una menor capacidad de interpretar los sentimientos que otras personas manifiestas a través de las expresiones faciales o de indicaciones orales con la voz, debido a que presentan un déficit en la teoría de la mente (Miguel, 2006: 9).

Esto constituye un grave problema para las personas con TEA en general, y los infantes en particular, ya que la comunicación y la comprensión de las emociones son aspectos necesarios en el desarrollo de la vida diaria de las personas. Además, no se puede concebir la competencia emocional sin relacionarla con la competencia social, ya que se complementan mutuamente. Las emociones a menudo se entienden como un proceso social (Salovey, 2003; leído en Begeer et al., 2007). La emoción en la etapa infantil normalmente es la primera vía de comunicación con los adultos de referencia. Si estas áreas están dañadas y no realizan su función correctamente, las personas con TEA sufren un rechazo social que les dificulta integrarse y relacionarse, y provocan un subsecuente deterioro en la calidad de vida de estas.

Una vez visto el desarrollo emocional de las personas neurotípicas, se utilizan los estudios de diversos autores que se referencian en el artículo de Begeer et al. (2007). Estos se comparan con el desarrollo emocional de un niño con espectro autista.

En diferentes estudios, se ha comprobado que los bebés con TEA muestran patrones similares de afectividad y expresividad que sus iguales con un desarrollo típico (Baranek, 1999). Asimismo, los niños con TEA en edad preescolar y los niños con un desarrollo típico son igualmente expresivos durante las interacciones sociales o cuando visualizan vídeos en los que se reflejan expresiones emocionales en



otros (Capps, Kasari, Yirmiya y Sigman, 1993). En cambio, cuanto más mayores se hacen las personas diagnosticadas con TEA, menos expresivas se vuelven sus interacciones.

En este caso, disminuye la cantidad de relaciones e interacciones sociales. Tampoco comparten de forma natural y espontánea sus expresiones afectivas (Attwood, Frith y Hermelin, 1988; leído en Bal 2010), ni las complementan con el contacto ocular (Dawson, et al., 1990; leído en Bal 2010). Sus expresiones suelen ser más neutras y planas en relación con las personas que no tienen diagnosticado el trastorno (Czapinski y Bryson, 2003).

Por lo que a la risa respecta, cabe destacar que esta se produce con la misma frecuencia entre niños con TEA y niños con un desarrollo típico. La diferencia radica en que los niños con TEA ríen menos en respuesta a situaciones sociales y la comparten con menor frecuencia (Reddy, Williams y Vaughan, 2002). Además de que esta en algunas ocasiones está descontextualizada, es decir, lo hacen en momentos inapropiados.

Una de las razones que podrían explicar los comportamientos emocionales inadecuados y los errores en las tareas de imitación emocional se debe a una respuesta anómala de la amígdala, como les ocurre a las personas con alexitimia. La alexitimia se identifica como una alteración de tipo neurológico que radica en la insuficiencia para expresar y producir emociones, y, por tanto, la dificultad para darle una expresión verbal a esta (Rojas, 2010). Tanto en uno como en otro trastorno, el dominio del vocabulario es escaso, y también se caracteriza por la imposibilidad a la hora de diferenciar emociones de sensaciones corporales.

Además de esto, a continuación, se muestran, de forma más detallada, en la tesis de Amadó (2014), diferentes estudios que exponen las dificultades que tienen los niños con TEA en los distintos componentes que forman el área de la competencia emocional.

En cuanto al estudio de la atribución de emociones de felicidad y tristeza relacionadas con situaciones de deseos o creencias, realizado por Baron-Cohen (1991), los datos obtenidos revelaron que los niños con TEA que participaron en el estudio tenían una capacidad parecida en la comprensión de emociones causadas por situaciones o deseos a la que tienen sus compañeros con un desarrollo típico. Sin embargo, presentaban déficits en la comprensión de emociones provocadas por creencias.

Por lo que al reconocimiento de expresiones faciales se refiere, cabe destacar que es una de las áreas donde más estudios se han realizado. Hobson (1986) destacó que los niños con espectro autista tienen menos competencias para las tareas de selección de caras. Bal et al. (2010), en su estudio, evaluaron tanto la precisión como la rapidez del reconocimiento emocional, y hallaron que las personas con TEA, en comparación con sus iguales con un desarrollo

neurotípico, fueron más lentos y, además, también se encontró que estos mostraban un déficit selectivo en la selección de la ira.

En resumen, los niños con TEA, durante los primeros años de vida, muestran una expresividad y experiencia emocional similar, pero pueden diferir de los niños con desarrollo normal tanto a nivel interindividual como en la integración intrapersonal de sus emociones.

A pesar de todos los estudios comentados, también existen otros que defienden que las personas con TEA no tienen tantos problemas en el reconocimiento y la gestión de las emociones básicas (Grossman, Klin, Carter y Volkmar, 2000); no obstante, aquello que les resulta complicado de descifrar es el contexto en el que se producen. Esto sucede debido a que solo procesan una parte de la información presente en la situación y fijan la atención en el resto de detalles físicos, dejando de lado sociales (Klin, 2000; leído en Andrés-Roqueta, Benedito y Soria-Izquierdo, *en prensa*).

En la misma línea, en la tesis de Amadó se pueden ver diferentes estudios que defienden que, con el uso de estímulos emocionales no ambiguos, prototípicos y que dejan un tiempo para el procesamiento, producen resultados muy positivos y muestran que la capacidad emocional de los sujetos con TEA está intacta (Humphreys, Minshew, Leonard y Behrmann, 2007). Asimismo, Ozonoff, Pennington y Rogers (1990) también demuestran que cuando se establecen comparaciones entre el rendimiento de los niños con TEA y los niños con un desarrollo típico, no hay diferencias estadísticas significativas en las tareas de percepción emocional.

Por otro lado, el formato digital del método de evaluación supone un elemento motivador. Hoy en día, nuestra sociedad se encuentra inmersa en la era tecnológica. Por lo tanto, aprovechar las grandes posibilidades que ofrecen estos recursos es totalmente necesario, más aún sabiendo que el desarrollo de habilidades de comunicación a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) posibilitará el aprendizaje y la adquisición de competencias para la vida dependiente y la inclusión social de las personas con TEA. Además, cabe destacar que según Gómez y García (2012), las herramientas generadas desde el ámbito de las TIC, para compensar las dificultades de los niños con TEA, se adaptan mejor a su forma de procesar la información.

En suma, hoy en día existe un cierto desacuerdo entre autores que defienden que sí que existe déficit y bajos rendimientos en esta competencia (Derulle et al., 2004), incluso otros como Frith (2003) que destacan un problema causado por el uso parcial de la información. Cabe destacar que las personas autistas no son personas sin sentimientos. No obstante, a consecuencia del trastorno, muestran comportamientos desajustados que no encajan en las situaciones en las que se producen a causa de la falta de



empatía y comprensión de las emociones, la cual cosa conlleva a momentos de enfados y rabietas (Maseda, 2013). En las personas con TEA, a pesar de que obtienen resultados positivos en el manejo y el rendimiento de la competencia emocional, su desarrollo y nivel emocional no lograrán el mismo nivel que una persona adulta con un desarrollo típico (Baron-Cohen, Wheelwright y Jolliffe, 1997).

2.2. Intervención en la competencia emocional de los niños con TEA

Por todo lo expuesto anteriormente, cabe destacar que «la capacidad para expresar e interpretar emociones, así como reconocer las expresiones emocionales propias y de los demás, es un aspecto esencial en el proceso de adaptación al medio» (Bisquerra, 2009).

La necesidad de intervención para la mejora de la competencia emocional en las personas con TEA es más que evidente.

Las personas con TEA se caracterizan por tener una mejor destreza visual que verbal (Grandin, 1997). Por tanto, para apoyar y facilitar el transcurso de las sesiones de intervención en esta población –así como estructurarlas– se tiende a utilizar sistemas de comunicación visuales.

Además de estos recursos, siguiendo la línea de Rodríguez et al. (2011), se emplean tabletas, ordenadores, pizarras magnéticas, programas informáticos... que también han demostrado ser muy útiles y provechosos en intervenciones con niños diagnosticados con TEA.

Otro punto a destacar es la utilización de refuerzos positivos. Autores como Bergeson, Heuschel, Harmon, Gill y Colwell (2003) destacan la utilidad de estos cuando el trabajo se completa de forma satisfactoria, por ello, al finalizar la sesión, se recompensa con un momento de juego en el ordenador, ya que es un elemento motivador, de interés y, además, también favorece la comprensión de las cosas para las personas con TEA –ya que la modalidad cognitiva de estas es visual. Ellos «puntuán» patrones y, con la ayuda de estos, entienden y acceden al mundo que les rodea. Por tanto, es necesario mantener la modalidad cognitiva visual mediante las pantallas del ordenador (García, 2015).

En el caso del área que ocupa este trabajo, la competencia emocional en la etapa de preescolar se contempla como una intervención temprana y preventiva, es decir, un conjunto de acciones llevadas a cabo en niños de corta edad, orientadas a la mejora de alguna área del desarrollo con el fin de prevenir situaciones de riesgo o exclusión, fracasos en el rendimiento escolar e incluso el desarrollo de psicopatologías (Chicchetti, Ackerman e Izard, 1995).

Según Grandin (1997) la adaptación social es una tarea que debe realizarse por parte de los familiares, los profesores, los

profesionales.... Por tanto, intervenir en el entorno escolar es imprescindible. En este sentido, hay muchos estudios que respaldan una mejora y muchos avances en personas autistas gracias a la intervención educativa.

Por ejemplo, Lozano Martínez, Alcaraz García y Colàs Bravo (2010: 1) diseñaron una intervención con alumnado TEA sobre la comprensión de emociones y creencias como medio para mejorar sus habilidades sociales. En esta intervención participaron doce alumnos de edades comprendidas entre 8 y 18 años con diagnóstico TEA. En la investigación se elaboraron materiales didácticos para la enseñanza y evaluación de la comprensión de emociones y creencias. Los resultados mostraron evidencias positivas en cuanto a la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias, y una mejora de las habilidades sociales.

En la misma línea, un año más tarde, Lozano Martínez y Alcaraz García (2011) diseñaron una intervención con nueve alumnos con TEA en la que se utilizó un *software* educativo para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la comprensión de emociones y creencias. Para llevarla a cabo, se utilizó un diseño de grupo único con pretest, en el que se evaluaron los niveles de competencia emocional para determinar el nivel de inicio y social (postest). Las sesiones se realizaron dos veces a la semana, durante dos cursos. Los resultados confirmaron que la utilización del *software* educativo en la enseñanza de competencias emocionales y sociales ayuda a los alumnos a mejorar su capacidad para superar tareas encaminadas a la comprensión de competencias emocionales.

III. Objetivos

Por todo lo expuesto, el objetivo principal del trabajo se basa en diseñar diversas sesiones de intervención con el objetivo de mejorar la competencia emocional de un niño de tercero de infantil con un posible diagnóstico de TEA mediante un taller de emociones a modo de intervención. Esta se llevará a cabo a partir del diseño de actividades basadas en el trabajo de la competencia emocional juntamente con un trabajo en el área pragmática con el fin de conseguir avances de forma más efectiva.

Los contenidos que se trabajarán serán las emociones básicas – alegría, tristeza, enfado, sorpresa, miedo, asco–, combinadas con historias que trabajen aspectos de teoría de la mente. Se han elegido estas porque, tal y como se puede observar en la revisión teórica realizada anteriormente, se corresponden con el nivel de comprensión según la edad de los niños.

Además, para comprobar la efectividad de la intervención, se utilizará una prueba novedosa para evaluar la competencia emocional (*app*) como medida de pretest y postest.

IV. Material y método



UNIVERSITAT
JAUME I

4.1. Muestra

En el presente trabajo ha participado un niño de 6 años con sintomatología característica de TEA, pero que aún no dispone de un diagnóstico confirmado, puesto que el niño aún se encuentra en la etapa de educación infantil.

Además, para determinar si el nivel inicial de competencia emocional del alumno era adecuado (o esperable) para su edad, se reclutó a una niña de su misma edad cronológica. Ambos alumnos pertenecían a un aula de tercero de infantil de un colegio de Vila-real (Castellón).

4.1.1. Características del alumno con TEA

El niño que ha participado en la investigación tiene 6 años, está escolarizado en un centro público y ordinario, en el aula de infantil 5 años. Actualmente, aún no se le ha diagnosticado TEA aunque la tutora ya ha solicitado que le administren las pruebas específicas para comprobar si sus suposiciones acerca del comportamiento del niño son ciertas. Estas se basan en las evidencias siguientes detalladas por el profesorado y especialistas que lo atienden:

- El nivel intelectual del niño es medio-bajo.
- En clase le cuesta prestar atención.
- Muchas veces se niega a realizar el trabajo que la maestra manda y se va a un rincón del aula donde hay una caja con dinosaurios y allí los ordena dentro de esta.
- En cuanto al área social, relacionarse con sus compañeros es todo un reto para él. No sabe establecer contacto ni iniciar una conversación. Sin embargo, muestra interés por querer relacionarse con ellos, aunque las estrategias empleadas no son adecuadas: se acerca a sus compañeros y se abalanza sobre ellos. Estos lo interpretan de forma negativa, por lo que acaban huyendo de él, la cual cosa le dificulta las relaciones sociales.
- Tampoco se puede establecer una conversación recíproca con él, le resulta difícil interactuar con los otros niños. Siempre habla de aquello que a él le interesa.

4.1.2. Alumna con desarrollo típico

La niña tomada como sujeto control tiene 6 años y su nivel intelectual es medio-alto. Ambos comparten el mismo contexto educativo.

4.2. Instrumentos

4.2.1. Medidas pretest y posttest: la app EMOCIONATEST

Para comprobar la validez de las sesiones que componen la intervención, así como el nivel inicial del que parte el niño que ha participado en la intervención, se ha utilizado la aplicación móvil EMOCIONATEST, que es una herramienta digital (*app*) novedosa diseñada por un grupo de investigadores de la Universidad Jaume I de Castellón (Andrés-Roqueta, Bresó y Ramos, 2015).

EMOCIONATEST permite evaluar la competencia emocional de niños de edades comprendidas entre 3 y 12 años, con el fin de detectar posibles diferencias en la ejecución en las tareas. La aplicación tiene cinco niveles basados en los hitos evolutivos del desarrollo emocional típico en la edad infantil: reconocimiento de expresiones faciales, construcción de expresiones faciales, identificación de emociones a partir de situaciones comunes, reconocimiento de emociones basadas en experiencias cognitivas, reconocimiento de expresiones ocultas. Cabe destacar que la aplicación combina dibujos que representan niños y niñas con diferentes colores de piel.

En el caso de este trabajo, dada la edad del niño con TEA, se han utilizado cuatro de los cinco niveles de la aplicación, puesto que el nivel cinco se supera a partir de los 7-8 años de edad. A continuación, se explica de forma más detallada en qué consisten estos niveles:

- En el **primero** de ellos, los niños deben identificar una emoción entre diversas caras faciales presentadas. Se les muestran seis expresiones faciales (tristeza, alegría, asco, enfado, miedo, sorpresa) y ellos deben seleccionar la que es correcta para una emoción específica.
- En el **segundo**, los niños deben construir diferentes expresiones faciales. Se les dan las diferentes partes de la cara –boca, ojos y cejas–, que tienen que juntar para construir la expresión demandada.
- El **tercero** incluye la evaluación de otros aspectos de las causas de la aparición de una determinada emoción. En este nivel, se presentan diferentes situaciones y los niños tienen que identificar la emoción que siente el personaje principal de la situación mostrada. Para conseguir esto,

los niños deben entender la causa de la emoción, que consiste en la comprensión de la situación dada.

- Finalmente, el **cuarto** evalúa la comprensión de emociones basadas en elementos cognitivos, como el recuerdo o en falsas creencias.

En los cuatro niveles hay un total de 12 ítems. Para la evaluación de este trabajo se utilizaron los 6 primeros ítems para el pretest, y los 6 restantes para el postest.

4.2.2. Método de intervención: taller de educación emocional

Para elaborar las sesiones del taller, se han consultado distintos manuales de educación emocional y teoría de la mente, entre los que se encuentra el manual de teoría de la *Mente para niños con autismo*, de Collado, Cornago y Navarro (2012) y otros recursos del blog *El sonido de la hierba al crecer*. Y nos

Apoyándonos en las características y necesidades de los niños diagnosticados con TEA, el contenido de los manuales de educación emocional y en los resultados obtenidos por el niño en la situación pretest, se diseñó una serie de actividades que tiene en cuenta toda aquella información aprendida en el estudio de la teoría, que se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Sesiones de intervención

SESIONES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
SESIÓN 1	- Pretest: evaluar la competencia emocional del niño.	- Evaluación de la competencia emocional mediante la aplicación EMOCIONATEST
SESIÓN 2	- Determinar e identificar las emociones básicas.	- Cuento interactivo <i>Monstruo de colores</i> - Bingo de las emociones - Cantamos con el Monstruo de colores
SESIÓN 3	- Reconocer una emoción entre diferentes	- Espejito, espejito



	<p>emociones presentadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conectar la emoción con la expresión facial correspondiente, mediante diferentes técnicas plásticas. 	<p>(ejercicio de reconocimiento de expresiones faciales)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Varita mágica - Puzles - Moldeamos y dibujamos (actividades plásticas con diferentes materiales)
SESIÓN 4	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias. - Identificar las emociones propias y de los demás, a partir de diferentes situaciones de la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Role playing</i> - ¿Cómo me siento? Ejercicios de secuencias y atribución de sentimientos - ¿Qué tengo en el coco?
SESIÓN 5	<ul style="list-style-type: none"> - Posttest: evaluar la competencia emocional del niño después del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación mediante la aplicación EMOCIONATEST

Nota sobre la intervención

Cabe señalar que en las sesiones han participado todos los niños del aula del alumno con TEA, ya que de este modo él se ha sentido más implicado y no se le ha aislado de la clase. La persona que lleva a cabo la intervención se ha fijado y ha controlado las actuaciones del niño, buscando siempre la participación activa de este.

En cada sesión, se les ha repartido en dos equipos de trabajo, en cada uno de los cuales había. Se ha elegido esta distribución porque así los grupos eran más reducidos, la cual cosa ha permitido atender individualmente las necesidades de los alumnos.

La intervención se ha realizado durante cinco sesiones. En la primera y la última se han empleado cuarenta minutos para pasar los ítems de la aplicación y diez minutos para la presentación y familiarización con la aplicación y la nueva situación. El resto de sesiones ha tenido una duración de sesenta minutos, en los cuales se

han realizado diferentes actividades. Todas estas sesiones se han compuesto por la misma estructura, explicada anteriormente.

Adaptaciones del taller a las características de los niños de educación infantil y las características típicas del TEA

- *Anticipación:* para realizar la intervención, la maestra le ha anticipado aquellas actividades que se iban a realizar y siempre mantenían la misma estructura. Al final de cada sesión se dejaba un momento de descanso y juego y manipulación con los materiales.
- *Importancia del juego y la participación:* las sesiones se han caracterizado por ser lúdicas y participativas. Se ha buscado que fuera de este modo porque, aunque el juego de los niños con TEA se caracteriza por ser solitario, se deben exponer a estas experiencias ya que hay muchos estudios que defienden que el juego ayuda a fortalecer las conexiones neuronales necesarias para que se produzca el desarrollo cognitivo, emocional o social. Una buena intervención puede ayudar a evolucionar de manera muy positiva, por tanto, una buena forma de conseguir esto es exponiendo al niño con TEA a situaciones y experiencias de juego que provocarán en él estímulos necesarios para el desarrollo de las áreas cognitivas y destrezas físicas, sociales, emocionales (Hidalgo, 2012).
- *Necesidad de un ambiente estructurado:* las sesiones se han estructurado con el fin que el niño no se sintiera bloqueado por la alteración del transcurso normal de las clases. Este ha sido un hecho importante, ya que, según Bergeson et al. (2003), el orden y la anticipación son aspectos relevantes porque permiten predecir qué ocurrirá, así como la comprensión de las sesiones y actividades.
- *Estrategias de apoyo:* durante la intervención se han utilizado diferentes estrategias con el fin de ayudar y apoyar al niño en momentos de dudas a la hora de desarrollar alguna de las actividades. Estas estrategias han sido las siguientes: ayuda verbal, modelado, ayuda física o con gestos (Bergeson et al., 2003).

4.3. Procedimiento

En primer lugar, se pidió permiso tanto a la tutora como a los padres del alumno para poder llevar a cabo la intervención.



Seguidamente, se evaluó al niño con TEA y a su compañera con desarrollo típico con la *app* EMOCIONATEST, para determinar su nivel inicial y establecer si padecía dificultades en el área emocional de acuerdo a su edad.

A partir de los resultados y de la consulta de manuales distintos, se diseñó un taller formado por diversas sesiones con la intención de intervenir en el aula para mejorar la competencia emocional del alumno elegido.

Finalmente, al final de la intervención, se volvió a evaluar al niño con TEA con la *app* EMOCIONATEST y se compararon los resultados recogidos tanto al principio y como al final para comprobar si se habían producido mejoras gracias al trabajo realizado en las diferentes sesiones.



V. Resultados

5.1. Establecimiento de la línea base del alumno con TEA

En primer lugar, se analizan los resultados obtenidos en situación de pretest del alumno con TEA y la alumna con desarrollo típico, para comprobar cuál es el estado de partida del alumno con TEA y tener una referencia sobre los datos que se obtienen.

Tabla 2. Resultados obtenidos en el pretest del niño con TEA y la niña con desarrollo típico

NIVELES	Pretest TEA	Pretest desarrollo típico
Nivel 1. Reconocimiento de expresiones faciales	5/6	6/6
Nivel 2. Construcción de expresiones faciales	Ojos: 2/6	Ojos: 4/6
	Boca: 4/5	Boca: 5/6
Nivel 3. Identificación de emociones a partir de situaciones	3/6	5/6
Nivel 4. Reconocimiento de las emociones basadas en elementos	Antes: 3/6	Antes: 4/6

cognitivos	Después: 3/6	Después: 6/6
------------	--------------	--------------

Como se puede observar en la Tabla 2, a pesar de que los alumnos tienen la misma edad cronológica y comparten el mismo contexto educativo, la alumna con desarrollo típico obtiene mejores puntuaciones en los niveles de EMOCIONATEST, sobre todo en los niveles 2, 3 y 4



5.2. Efectividad del taller como método de intervención: comparación de puntuaciones en la *app* EMOCIONATEST

Para comprobar la efectividad del método de intervención (taller) sobre la competencia emocional del alumno con TEA, se compara la puntuación obtenida en la *app* EMOCIONATEST antes y después de la intervención. En la Tabla 3 se ofrece, de forma resumida, la comparación de los resultados obtenidos en el pretest y el postest.

Tabla 3. Resultados obtenidos en la preevaluación y posevaluación

NIVELES	Pretest TEA	Postest TEA
Nivel 1. Reconocimiento de expresiones faciales	5/6	5/6
Nivel 2. Construcción de expresiones faciales	Ojos: 2/6	Ojos: 4/6
	Boca: 4/5	Boca: 5/6
Nivel 3. Identificación de emociones a partir de situaciones	3/6	4/6
Nivel 4. Reconocimiento de las emociones basadas en elementos cognitivos	Antes: 3/6	Antes: 3/6
	Después: 3/6	Después: 4/6

Tal y como se puede comprobar en la Tabla 2, en cuanto al nivel 1, al reconocimiento de caras, los resultados se mantienen igual tanto en el pretest como en el postest. No obstante, el fallo cometido no se repite: es decir, en el pretest, el niño falla en el reconocimiento de la cara de miedo, que la confunde por la de enfado, mientras que en el postest el niño confunde la cara de asco, que la cambia por enfado también. Estos datos muestran que el niño conoce muy bien las tres emociones más comunes, alegría, tristeza y enfado, mientras que en el resto –miedo, asco y sorpresa– todavía vacila, lo cual le lleva a cambiarlas por aquellas que sí conoce.

Por lo que al segundo nivel se refiere, construcción de expresiones faciales, se debe establecer una doble diferenciación. La puntuación de la tarea de la selección de *ojos* en el pretest fue muy baja, en este caso solo reconoce las expresiones de alegría y enfado. Los resultados de las *bocas* son mejores, puesto que reconoce hasta cuatro de ellas (alegría, tristeza, sorpresa y asco). En los datos obtenidos en el postest, se puede observar una gran mejora, ya que los puntos obtenidos en los *ojos* pasan a ser cuatro, en lugar de dos. Esta vez, los resultados son acumulativos, es decir, el niño acierta las que en el pretest había acertado y, además, después de la intervención, también sabe reconocer la tristeza y la sorpresa. En

cuanto a las *bocas*, el resultado es más que satisfactorio, ya que las reconoce todas menos la de miedo.

En el tercer nivel, identificación de emociones a partir de situaciones, los avances se incrementan solamente en un punto respecto los resultados obtenidos en el pretest.

Finalmente, respecto al nivel 4, los avances también se incrementan en un punto y solamente en las preguntas relativas a las emociones basadas en deseos. No obstante, cabe destacar que este nivel está diseñado para alumnos de 6 o más años. Por tanto, en este, el niño presentaba más dificultades en la pregunta “cómo se siente antes” de que se explique el suceso cognitivo. Sin embargo, sí que se observa una mejora en la pregunta “cómo se siente después”, de un punto.

En general, los resultados indican una mejora en la globalidad de la tarea (Figura 1), puesto que los datos obtenidos en el pretest mostraban una puntuación de 20 (de 36) ítems acertados y en el postest, 25 (de 36). En todos los niveles los resultados aumentan o permanecen igual.

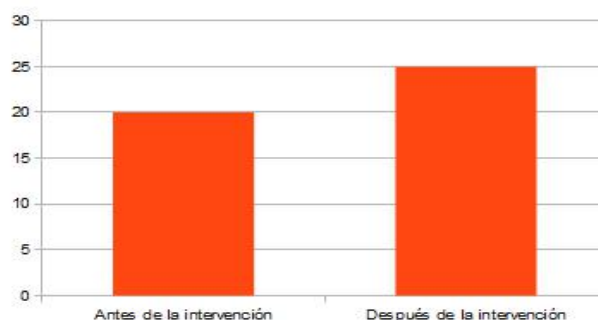


Figura 1. Resultados globales

5.3. Análisis cualitativo de las respuestas

Finalmente, se comentan las respuestas recogidas que acompañaban la elección del niño en cada ítem de los niveles 3 y 4.

En las que se recogen para el nivel 3, se puede observar que en el pretest las argumentaciones dadas se basaban en sus propios pensamientos y circunstancias, mientras que en la situación postest esto solo lo hace en una ocasión, y las respuestas nuevas ya no se centran en sus propias creencias y sentimientos, sino en las de los personajes y situaciones que conforman los ítems.

Por lo que al cuarto nivel respecta, todos los ítems del pretest están contestados en relación con sus propios pensamientos. Sin embargo, en la situación de postest, los resultados mejoran (da más respuestas en base a las experiencias emocionales de los protagonistas de los ítems). Solamente en 4 ítems contesta

basándose en sus pensamientos. Por tanto, también se observa una mejora y una adecuación en la justificación de las respuestas.

VI. Discusión y conclusiones



UNIVERSITAT
JAUME I

El objetivo principal de este trabajo era crear un taller de actividades agrupadas en sesiones con el fin de mejorar la competencia emocional de un niño de 6 años con un posible diagnóstico en TEA. Después de llevar a cabo las sesiones, los datos obtenidos demuestran que la intervención ha sido satisfactoria y el niño ha mejorado su competencia emocional en todos los niveles trabajados, de modo que se ha demostrado que se ha cumplido el objetivo propuesto.

En este sentido, cabe destacar algunos comentarios relevantes en el análisis de los niveles:

En el primer nivel, reconocimiento de expresiones faciales, el niño alcanzó los máximos resultados, cosa que indica que la maestra había incidido mucho en el trabajo de reconocimiento de las emociones durante las asambleas, sobre todo en las expresiones más comunes: alegría, tristeza y enfado. Por tanto, como bien reflejan los resultados, esta es el área que más domina, ya que ha habido un trabajo previo a las sesiones de intervención de este estudio.

En el segundo nivel, construcción de expresiones faciales, los datos obtenidos en el pretest corroboraban lo dicho anteriormente: el niño dominaba el reconocimiento y la expresión de las emociones más comunes, ya que también ha sido de lo más trabajado por la maestra. Por otro lado, la disparidad de los puntos obtenidos entre los ojos y las bocas puede que sea debido a que las diferencias entre las bocas son más notables que las que hay entre los ojos, que se asemejan bastante entre ellos.

En cuanto al nivel tres, identificación de emociones a partir de situaciones, los resultados obtenidos en el pretest desvelaban que el niño tenía gran dificultad para transpolar los conocimientos aprendidos en los otros niveles a las situaciones que se le planteaban, ya que él reconocía las emociones básicas pero no las asociaba a las historias. Solo era capaz de identificar aquellas que estaban relacionadas con alguna experiencia propia. En este caso, resulta curioso que, además de acertar los ítems que estaban relacionados con las emociones que él más conocía, también acertó una que tenía como respuesta el miedo. Esto es debido a que, como ya se ha señalado antes, este ítem en concreto lo sabía identificar porque le había ocurrido a él y le habían explicado qué era lo que le pasaba (ver sombras oscuras en su habitación mientras dormía).

Por lo que al nivel cuatro respecta, reconocimiento de las emociones basadas en elementos cognitivos, el niño no era capaz de

ponerse en el lugar del protagonista de la historia, por lo que le costaba identificar la emoción que sentía. Asimismo, el caso del ejemplo del ítem 10: en lugar de contestar que sentía «sorpresa por descubrir que la pelota no estaba en el sitio donde el niño la había escondido», contestaba que sentía «tristeza porque ya no tendría más la pelota», ya que le gustan mucho. Este tipo de respuestas que se anotaron desvelaban que contestaba en relación con sus ideas y pensamientos. Además, en algunas ocasiones no se fijaba en las emociones anteriores y directamente pasaba a responder las posteriores, por lo que había que tapar la mitad de la pantalla para obtener las respuestas.

En resumen, y retomando el objetivo del trabajo, se demuestra la efectividad del taller diseñado. Sin embargo, para que mejorara la calidad de la intervención, esta debería tener una duración más prolongada y con mayor número de sesiones. Tal y como se puede comprobar en los resultados que se obtienen en el primer nivel, ya en situación pretest el niño es bastante competente. En este sentido, puede ser que la intervención llevada a cabo por la maestra desde el primer curso de educación infantil haya incidido en el reconocimiento competente de expresiones faciales por parte del niño. Por tanto, esta intervención debería alargarse también sobre todo en contenidos relacionados en el nivel 4, ya que son más complejos y requieren más tiempo y constancia para ser adquiridos.

Una de las claves por las que la intervención ha sido positiva podría ser que se ha tenido en cuenta la importancia de la inclusión primando el trabajo grupal y contextualizado, por lo que se decidió que la intervención se realizaría con toda el aula, de forma que se evitara aislar al niño y que se sintiera apartado del grupo. El ambiente y la persona que realizaban la intervención eran conocidos, cosa que suponía para el niño un aspecto de tranquilidad y, de este modo, se evitaba un factor externo que pudiera alterar los resultados. El hecho de presentarlo de forma lúdica y adaptada a los intereses del alumno con juegos, canciones, el cuento *El monstruo de colores* (Llenas, 2012) –que le gustaba mucho– también ha sido beneficioso.

Asimismo, se han tenido en cuenta otros aspectos para que la intervención fuera adecuada, como la constancia y la repetición de los conceptos en diferentes formatos con el fin de que el niño los adquiriera. Un ejemplo de esto podría ser, relacionado con el nivel dos de la *app* EMOCIONATEST, la construcción de expresiones faciales, en el que se ofrecieron una gran cantidad de actividades que mejoraron de forma notable los resultados. También se ha escalonado la dificultad de las sesiones de menos a más, así como se ha mantenido la estructura de estas, con una introducción y descanso al final. Las sesiones se han reforzado con apoyo visual e

imágenes, así como refuerzos verbales positivos cuando se realizaban las actividades correctamente.

En cuanto a la implementación de las sesiones y de las actividades, en general, la mayoría se realizaron sin ningún problema. Solo hubo algunos problemas en las actividades: «qué tengo en el coco», donde el niño decía la imagen que veía en lugar de hacer expresiones o decir situaciones que provocaran esa emoción para que la otra persona lo adivinara; en el «role playing» el niño tenía problemas para identificar las emociones de los personajes que interactuaban; en «cómo me siento», el niño también tuvo algunos problemas para identificar las emociones de algunas tarjetas, cosa que requirió unas cuantas explicaciones. No obstante, se solucionaron con unas pequeñas explicaciones, mediante repeticiones, ejemplos y modelado.

En este sentido, las sesiones podrían haber tenido una mayor regularidad, frecuencia y duración, puesto que se habrían obtenido mejores resultados en los dos últimos niveles, ya que requieren tiempo de asimilación, además de constancia.

Por lo que a la actitud del niño respecta, cabe señalar que ha sido participativa en todo momento. Los recursos utilizados le han motivado mucho, sobre todo la *app* EMOCIONATEST, ya que el formato y diseño le atrajeron desde el primer momento. Durante la evaluación, al niño le costaba centrar su atención ya que los estímulos y detalles de la aplicación le dejaban fascinado, cosa que hizo que la realización de la evaluación se alargara. Además, también le costaba dar una respuesta, al principio dudaba, pero luego se iba acostumbrando. No obstante, esto no fue impedimento para que se llevara a cabo correctamente. En cuanto a las actividades del taller, cabe señalar que a veces desviaba la atención. En la actividad «qué tengo en el coco», decía la cara de la corona en lugar de hacer la cara, o decir algunas cosas que le hacían sentir así. Aun así, la maestra, que estaba pendiente de él en todo momento, le ayudaba y le apoyaba para que realizara la actividad correctamente.

Los resultados que ofrece el presente estudio dan a conocer que la intervención solo ha sido positiva en el área de competencia emocional, reconocimiento de emociones, construcción de caras e identificación de emociones en situaciones o emociones basadas en elementos cognitivos. Esto ha sido así porque el tiempo fue escaso y no se ha incidido en generalizar y evaluar si estos aprendizajes han supuesto una mejora en las relaciones sociales del niño. No obstante, estos resultados son coherentes con los hallados en los estudios de Lozano Martínez, Alcaraz García y Colàs Bravo (2010), ya que el niño ha mejorado en el área de la competencia emocional y también se ha demostrado que el uso de *software* educativo ayuda a mejorar su capacidad para superar tareas encaminadas a la comprensión de competencias emocionales. Por tanto, los resultados positivos

obtenidos pueden permitir al niño ampliar y generalizar los aprendizajes adquiridos en comprensión de emociones a otras áreas como las habilidades sociales, y que esto suponga una mejora en su calidad de vida.

Como limitación, cabe destacar que la muestra es muy reducida (es un caso único) y, por tanto, los datos y resultados que se obtienen no pueden generalizarse al resto de casos. No obstante, sí que pueden servir como orientación y guía en futuras intervenciones.

Finalmente, es necesario señalar que este taller en competencia emocional se diseñó de forma conjunta con la Asociación Asperger Castellón. Por tanto, los resultados obtenidos en este taller servirán de referencia a la hora de implementarlo, de manera que se puede abrir otra vía de investigación y realizar comparaciones de comportamiento y ejecución entre ambos contextos: uno más formal, como es la escuela, y otro informal, la asociación.

Agradecimientos: las autoras quieren agradecer la participación del alumnado y profesorado del centro educativo en el que se desarrolló el trabajo, así como la ayuda proporcionada a la segunda autora del trabajo, financiada del proyecto GV/2015/092, subvencionado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (España), para la elaboración y prueba de dichos materiales.

VII. Bibliografía

- Amadó, Anna. 2014. *Habilitats sociocognitives i de funcionament executiu en nenes i nens amb síndrome de down d'entre 4 i 12 anys*, tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/145904>
- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.), Washington, D.C.
- Andrés-Roqueta, Clara y otros. 2015. EMOCIONATEST. [Aplicación móvil].
- Andrés-Roqueta, Clara y otros (*en prensa*) «Avaluació de la competencia emocional a través d'una APP en un nen amb trastorns de l'espectre autista (Nivell 1)». Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Araguz, Noelia. 2013. «Competencia emocional expresiva en personas con autismo». Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Arnaiz, Javier y Marcos Zamora. 2013. «Detección y evaluación diagnóstica en TEA». En *Todo sobre el autismo*, editado por

- María Ángeles Martínez y José Luis Cuesta, 89-126. Tarragona: Altaria.
- Bal, Elgiz, Emily Harden, Damon Lamb, Amy Vaughan Van Hecke, John W. Denver, Stephen W. Porge. 2010. «Emotion Recognition in Children with Autism Spectrum Disorders: Relations to Eye Gaze and Autonomic State». *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40: 358-370.
- Barden, Robert Christopher, Frank A. Zelko, S. Wayne Duncan y John C. Masters (1980). «Children's Consensual Knowledge about the Experiential Determinants of Emotion». *Journal of Personality and Social Psychology* 39: 968-976.
- Baron-Cohen, Simon, Alan M. Leslie y Uta Frith. 1985. «Does the Autistic Child Have Theory of Mind?». *Cognition* 21: 37-46.
- Baron-Cohen, Simon, Sally Wheelwright y Therese Jolliffe. 1997. «Is There a "Language of the Eyes?" Evidence from normal adults and adults with autism or Asperger syndrome». *Visual Cognition* 4: 311-331.
- Begeer, Sander, Hans M. Koot, Carolien Rieffe, Mark Meerum Terwogt y Hedy Stegge. 2007. «Emotional Competence in Children with Autism: Diagnostic Criteria and Empirical Evidence». *Developmental Review* 28 (3): 342-369.
- Bergeson, Terry, Mary Alice Heuschel, Bob Harmon, Douglas H. Gill y Mary-Louise Colwell. 2003. *Los aspectos pedagógicos de los trastornos del espectro autista*. Olympia: Office of Superintendent of Public Instruction. Acceso en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m4/Aspectos_pedagogicos.pdf
- Bisquerra, Rafael. 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Castelli, Fulvia. 2005. «Understanding Emotions from Standardized Facial Expressions in Autism and Normal Development». *SAGE Publications and The National Autistic Society* 9 (4): 428-449.
- Cicchetti, Dante, Brian P. Ackerman y Carroll E. Izard. 1995. «Emotions and Emotion Regulation in 23 Developmental Psychopathology». *Development and Psychopathology* 7: 1-10.
- Cornago, Anabel, Navarro, Maite, Collado, Fatima. 2012. *Manual de teoría de la mente para niños con autismo*. Valencia: Psylicom Distribuciones Editoriales.
- Cornago, Anabel. 2011. *El sonido de la hierba al crecer*. [Mensaje en un blog]. <http://elsonidodelahierbaalcrecer.blogspot.com.es/>.
- Cuesta Gómez, José Luis y Víctor Abella García. 2012. «Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones en el ámbito

de los trastornos del espectro del autismo». *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 43 (2), 242: 6-25.

- Czapinski, Patrycja, & Susan E. Bryson. 2003. «Reduced Facial Muscle Movements in Autism: Evidence for Dysfunction in the Neuromuscular Pathway?». *Brain and Cognition* 51: 177-179.
- Derulle, Christine, Cécilie Rondan, Bruno Gepner y Carole Tardif. 2004: «Spatial Frequency and Face Processing in Children with Autism and Asperger Syndrome». *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34 (2): 199-121.
- Firth, Uta. 2003. *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- García, Miguel Ángel. 2015. «Autismo, ¿cómo pueden las TIC mejorar el trastorno?». Acceso en <http://www.infobae.com/2015/09/04/1750469-autismo-como-pueden-las-tic-mejorar-el-trastorno>.
- Grandin, Temple. 1997. *Atravesando las puertas del autismo. Una historia de esperanzan y recuperación*. Buenos Aires: Paidós.
- Grossman, James B., Ami Klin, Alice S. Carter, Fred R. Volkmar. 2000. «Verbal Bias in Recognition of Facial Emotions in Children with Asperger Syndrome». *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 41: 369-379.
- Harris, Paul, Tjeert Olthof y Mark Meerum Terwoegt. 1981. «Children's Knowledge of Emotion». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 22: 247-261.
- Hidalgo, Carmen. 2012. «Influencia e importancia del juego en el desarrollo de niños con autismo de 0 a 6 años». Acceso en <http://beta.isep.es/wp-content/uploads/2014/07/influencia-e-importancia-del-juego-en-el-desarrollo-de-ninos-con-autismo-de-0-a-6-anos.pdf>.
- Hobson, Peter. 1995. *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Editorial Alianza.
- Humphreys, Kate, Nancy Minshew, Grace Lee Leonard y Marlene Behrmann. 2007. «A Fine-grained Analysis of Facial Expression Processing in High-Functioning Adults with Autism». *Neuropsychologia* 45 (4): 685-695.
- Kanner, Leo. 1993. «Trastornos autistas del contacto afectivo». *Siglo cero*, 149: 5-25.
- Lozano Martínez, Josefina, Salvador Alcaraz García y Pilar Colás Bravo. 2011. «Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias con trastornos del espectro autista». *Revista de Investigación Educativa* 28 (1): 65-78.
- Llenas, Anna. 2012. *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.
- Maseda, Mónica. 2013. *El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito*

emocional. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar, tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/48217>.

- Miguel, Ana María. 2006. «El mundo de las emociones en los autistas». *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 7 (2): 169-183.
- Ozonoff, Sally, Pennington, Bruce F. y Rogers, Sally J. (1990). «Are there emotion perception deficits in young autistic children?» *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31. Doi: [10.1111/j.1469-7610.1990.tb01574.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb01574.x).
- Premack, David y Guy Woodruff. 1978. «Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?». *Behavioral and Brain Sciences* 1 (4): 515-526.
- Reddy, Vasudevy, Emma Williams y Amy Vaughan. 2010. «Sharing humour and Laughter in Autism and Down's Syndrome». *The British Psychological Society* 93: 147-287.
- Rivière, Ángel y María Nuñez. 2001. «Una ventana abierta hacia el autismo». *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 32: 25-39
- Rodríguez, Elisabeth. 2011. «Sistemas alternativos y/o complementarios de comunicación (SAC)». *Revista digital reflexiones y experiencias innovadoras en el aula* 20: 3-4.
- Rojas, Enrique. 2010. *Navegando entre neuronas: alexitimia en la pareja - cómo lo vive la otra persona*. Acceso en https://www.udg.edu/biblioteca/LaBibliotecaforma/Comcitardocuments/EstilAPA/tabid/11972/langua ge/ca-ES/Default.aspx#pagines_web.
- Serrano, Jèssica. (2012). *Desarrollo de la teoría de la mente, lenguaje y funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años*. Tesis doctoral. Universitat de Girona.





Yo aprendo contigo y tú de mí.

Experiencia de tutoría entre iguales

Maria Molina Díaz
al259649@uji.es

Ana Doménech Vidal
adomenec@uji.es

Alicia Benet Gil
abenet@uji.es

I. Resumen

En este trabajo indagamos sobre los efectos de la técnica cooperativa: tutoría entre iguales. Para ello hemos realizado un estudio en el que se pretende comprobar el efecto de dicha técnica en las variables competencia lectora, paciencia y aceptación del otro. Los objetivos de la investigación son determinar la existencia de mejoras en la competencia lectora de los tutorados tras la puesta en marcha de la técnica y conocer las percepciones del alumnado tutor respecto a la paciencia y aceptación del otro una vez realizada la intervención. Con el fin de dar respuesta a estos objetivos, se ha diseñado una propuesta didáctica tomando como base el programa *Llegim en parella*. La experiencia se ha llevado a cabo en el CEIP Francisco Mondragón de Eslida (Castellón) y han participado los alumnos de tercer curso de Educación Infantil y los alumnos de sexto de Educación Primaria. Tras analizar los datos recogidos mediante la administración de un pretest y un postest y la realización de un grupo de discusión, se observan progresos en la competencia lectora del alumnado tutorado, un aumento de la paciencia en los alumnos tutores, así como mejoras en las relaciones entre los participantes. Los resultados evidencian la trascendencia de la experiencia tanto en el ámbito personal, académico como grupal.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, competencia lectora, paciencia, aceptación del otro.

II. Justificación

Durante el curso 2014-2015, realizando las prácticas externas del grado, descubrí el gran potencial educativo que tiene el trabajo en grupos internivel, ya que colaboré en un proyecto en el que participaban los alumnos de quinto de Educación Primaria junto con los alumnos de segundo curso de Educación Infantil. Fue una experiencia muy enriquecedora y tanto los alumnos como los maestros nos quedamos con ganas de seguir trabajando juntos. Teniendo en cuenta las múltiples oportunidades de aprendizaje que se desencadenaron de dicha práctica, en este TFG decidimos retomar el trabajo entre los dos grupos, y llevamos a cabo una experiencia de tutoría entre iguales.

La novedad de este estudio reside en el desarrollo de la técnica tutoría entre iguales en la etapa de Educación Infantil. Asimismo, la paciencia y la aceptación del otro, dos de las variables de esta investigación, no han sido objeto de estudio de múltiples investigaciones previas, mientras que en el presente trabajo nos hemos detenido en analizar la influencia de la tutoría entre iguales



en estas variables, además de comprobar el efecto de la técnica en la competencia lectora del alumnado tutorado.

III. Introducción teórica: estado de la cuestión



UNIVERSITAT
JAUME I

3.1. Aprendizaje cooperativo

En este punto abordaremos la conceptualización del aprendizaje cooperativo y definiremos las condiciones fundamentales para que este aprendizaje se produzca. Finalmente, ofreceremos una justificación teórica sobre la importancia de trabajar cooperativamente en las aulas.

3.1.1. Aspectos fundamentales en el aprendizaje cooperativo

Con el fin de concretar qué se entiende por aprendizaje cooperativo (AC, de aquí en adelante) recurrimos a la literatura para definir el término. El AC se concibe como «el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás» (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 5). Pero no todo trabajo en grupo es cooperativo, el AC «afecta a la estructura fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje» (Pujolàs, 2008: 120) y para que se produzca es necesario que se den cinco condiciones básicas (Johnson et al., 1999): interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara, técnicas interpersonales y grupales, y evaluación grupal.

3.1.2. Importancia del aprendizaje cooperativo en las aulas

Visto qué es el AC, pasamos a presentar qué razones encontramos en la literatura que justifican su importancia en las aulas.

Actualmente la heterogeneidad del alumnado en las aulas es una realidad y esa diversidad debe aprovecharse para aprender con y de las diferencias humanas (Moliner, 2011). El AC «es un recurso de atención a la diversidad, porque no sólo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que saca partido de ellas y nos hace ver la diversidad en positivo» (Durán, 2006: 153). El hecho de que los alumnos aprendan gracias a la diferencia hace que el AC se conciba como una metodología para la inclusión (Durán y Blanch, 2008).

Pero este no es el único motivo existente para trabajar cooperativamente en las aulas, puesto que la cooperación también se concibe como motor de aprendizaje (Durán y Blanch, 2008). Estos autores concluyen que «saber cooperar implica aprender de los otros y con los otros, competencia que nos permitirá aprender durante

toda la vida» (Durán y Blanch, 2008: 7). En la misma línea, Durán y Valdebenito (2014a) apuntan que el AC permite adquirir no solo competencias académicas sino otras competencias imprescindibles en la sociedad actual. La cooperación permite interiorizar habilidades y actitudes esenciales para la democracia como resolver conflictos, escuchar de forma activa, aceptar puntos de vista diferentes, trabajar con otras personas... (Durán y Blanch, 2008). Así pues, la cooperación es una de las competencias básicas que deben favorecer los sistemas educativos, como bien indica el Informe a la Unesco elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors et al., 1996).



3.2. Tutoría entre iguales: aprendiendo unos de otros

Dentro del AC encontramos la técnica tutoría entre iguales. En este apartado, en primer lugar, enmarcaremos la técnica dentro del marco del AC para seguidamente hacer una conceptualización teórica de esta, definiendo qué se entiende por tutoría entre iguales, los roles que se derivan de ella y sus diferentes modalidades. Finalmente, indagaremos sobre los beneficios que comporta el trabajo por parejas y expondremos las variables a tener en cuenta en la investigación.

3.2.1. Cuestiones básicas de la tutoría entre iguales

El AC se concreta en diferentes estructuras: simples y complejas. Pujolàs (2008) señala que las estructuras simples se caracterizan por su sencillez a la hora de aprenderlas y aplicarlas, y solo requieren de una sesión o de parte de ella para realizarse, mientras que las estructuras complejas –conocidas también como técnicas cooperativas– requieren la puesta en práctica de capacidades más complejas por parte de los participantes y precisan de varias sesiones para aplicarlas. De todas ellas, nos centramos en la técnica cooperativa tutoría entre iguales, entendiendo esta como (Moliner, 2011: 29):

Un método de aprendizaje cooperativo que trabaja áreas y contenidos variados pero también habilidades y competencias sociales. A través de la interacción entre pares que se produce, el alumnado aprende de forma activa y participativa de las ayudas que recibe y que ofrece de otros compañeros de similar estatus. Está planificada de forma externa y se fomentan de manera deliberada valores que favorecerán el desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, de dicha técnica cooperativa basada en la creación de parejas se derivan dos roles: el tutor y el tutorado (Durán et al., 2009). Con el empleo de la tutoría entre iguales ambos aprenden (Durán y Miquel, 2003), ya que, en las sesiones de tutoría, el



tutorado recibe ayuda permanente y ajustada de su compañero tutor, y el tutor, en la preparación de la actividad y ayudando al tutorado, alcanza mayor dominio del contenido (Durán, 2006). Además, «en determinadas circunstancias la mediación de un igual puede llegar a ser más efectiva que la de un adulto» (Moliner, Moliner y Sales, 2012: 471), ya que, según De la Cerda (2013) el hecho de ser «iguales» permite que ambos compartan códigos, intereses e inquietudes, hechos que permiten que en las sesiones de tutoría la interacción educativa se desarrolle en un contexto de mayor confianza y seguridad y descienda el miedo al fracaso.

3.2.2. Modalidades de la tutoría entre iguales

Una vez vista la definición de tutoría entre iguales y analizados los roles que se derivan de ella, pasamos a revisar las distintas modalidades: fija y recíproca. Es el hecho de que haya intercambio de roles o no dentro de la pareja lo que determina el tipo de tutoría entre iguales que se aplica (Durán et al., 2009). En la tutoría entre iguales fija no se da un intercambio de roles en las sesiones de trabajo, mientras que en la recíproca sí que se produce dicho intercambio.

Según Durán et al. (2009), cuando los participantes en la tutoría tienen la misma edad se puede realizar tanto la tutoría fija como la recíproca, mientras que, cuando la edad de los participantes es diferente, solamente se puede realizar la tutoría fija, en la que el alumnado de mayor edad es el tutor, y el de menor edad, el tutorado. Durán et al. (2009) recomiendan que la diferencia de edad entre tutor y tutorado sea de un máximo de dos años, no obstante apuntan que la valoración de cuál es la distancia adecuada entre tutor y tutorado de edades diferentes deriva en que los objetivos que se planteen supongan un reto para los tutores y estos no se aburran en el desempeño de su rol. Además, más importante que la diferencia de edad es tener en cuenta qué aspectos van a marcar la diferencia entre tutor y tutorado para sacar verdadero provecho de la actividad (Durán, Flores, Mosca y Santiviago, 2014). A pesar de las recomendaciones encontradas en la literatura referidas a los criterios de selección de parejas, Durán et al. (2009) remarcan que los criterios deben adaptarse al contexto de la escuela.

3.2.3. Beneficios de la tutoría entre iguales: variables de la investigación

Pasamos ahora a concretar qué beneficios aporta la tutoría entre iguales al alumnado para finalmente delimitar cuáles son las variables de nuestro trabajo.

En la literatura existen numerosas evidencias que constatan la mejora en el rendimiento académico del alumnado tras participar en la tutoría entre iguales. De hecho, gran parte de las investigaciones

se han centrado en analizar dicha variable en las distintas áreas curriculares, sobre todo en lengua (Durán y Valdebenito, 2014a) y en matemáticas (Gilbertson, Witt, Singletary y VanDerHeyden, 2007). Después de la puesta en marcha de las tutorías, se observan mejoras significativas en las dos áreas, se aumenta la velocidad, fluidez y comprensión lectora o el uso de vocabulario matemático (Moliner, 2011).

No obstante, la tutoría entre iguales, como bien comenta Díaz (2004), también influye más allá del área curricular. Esta tiene repercusión en el autoconcepto del alumnado ya que «la posibilidad de verse capaz, de ofrecer ayudas, de sentirse escuchado y útil durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje son facilitadores que permiten un aumento del autoconcepto en alguna de sus dimensiones» (Moliner et al., 2012: 461). Asimismo, estudios recogidos en el trabajo de Moliner (2011) evidencian el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, el aumento de la motivación y satisfacción en las tareas académicas, así como mejoras en la autoestima tras la aplicación de la técnica. Igualmente De la Cerda (2013) apunta la existencia de mejoras en las relaciones de los participantes tras la puesta en marcha de las tutorías.

Una vez revisada la literatura, pasamos a describir las variables objeto de estudio en este trabajo. Partiendo de la línea educativa del centro escolar en el que se va a realizar la investigación y teniendo en cuenta las características y necesidades de los participantes se extraen las siguientes variables: competencia lectora, paciencia y aceptación del otro. Pasemos a ver algunas cuestiones clave de estas variables.

La lectura tiene un peso fundamental en el currículum escolar debido a su carácter vehicular y, además, es concebida como una herramienta de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Durán y Valdebenito, 2014b). Está estrechamente relacionada con la competencia lectora, definida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) como la capacidad tanto de comprender y utilizar los textos escritos, como de reflexionar e implicarse personalmente en estos para alcanzar los objetivos propios y desarrollar el potencial personal para participar activamente en la sociedad (citado en Durán y Valdebenito, 2014b). Así pues, la lectura va más allá de la simple descodificación, ya que va ligada a la comprensión y al papel activo del lector, quien reflexiona e interpreta el significado del texto (Durán et al., 2009). Numerosos estudios (Moliner, Flores y Durán, 2011; Valdebenito, 2012; Durán y Valdebenito, 2014a) confirman la mejora de la competencia lectora al aplicar la técnica tutoría entre iguales.

La segunda variable de esta investigación es la paciencia, definida como la virtud que hace que una persona tenga la aptitud de esperar a otra sin darle prisa en la acción que realiza (Laz, 2010).

Pero la paciencia, además de ser una virtud, es, como bien concluye Calle (2001), una fuerza equilibrante que posibilita hacer frente a las diferentes situaciones que se presentan con calma, evitando sentimientos como la ira y la frustración. Esta virtud está estrechamente vinculada a la docencia y, en consecuencia, al rol del tutor en la tutoría entre iguales. De hecho, se destaca la capacidad de tener paciencia como característica de un buen tutor (Moliner, Gambaro y Prades, 2010). En la misma línea, De la Cerda (2013) señala la paciencia como una de las virtudes pedagógicas fundamentales que se dan al poner en práctica la tutoría entre iguales y experiencias como la recogida por Seguí (2006) lo constatan.

Finalmente, la última de las variables es la aceptación del otro, que estaría estrechamente relacionada con el respeto y el afecto. Sentirse aceptado es clave para que una persona se sienta respetada y su disposición para aprender de los demás aumenta (Mateo, Ayala, Pérez-Arteaga y Gutiérrez, 2002). Además, sentirse aceptado y querido también incrementa las posibilidades de aprendizaje, ya que «sin afecto no hay aprendizaje posible» (De la Cerda, 2013: 116). Por lo que se refiere a las actividades de ayuda entre iguales, cabe destacar que tienen un claro componente formativo pero también emocional, ya que con las tutorías el alumnado también desarrolla aprendizajes relacionados con la relación afectiva que se establece entre ellos, y la aceptación del otro es un ejemplo de ello (De la Cerda, 2013).

IV. Metodología

4.1. Objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta la línea de trabajo del centro, así como las características y necesidades del alumnado participante, la presente investigación tiene como objetivo general aplicar la técnica tutoría entre iguales en competencia lectora entre alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria del CEIP Francisco Mondragón de Eslida.

De este objetivo general derivan otros más específicos en los que se concretan los aspectos más destacados de la investigación:

Objetivo 1: determinar la existencia de mejoras en la competencia lectora de los tutorados tras la puesta en la marcha de la tutoría entre iguales.

Objetivo 2: explorar las percepciones que tiene el alumnado tutor respecto a la paciencia y la aceptación del otro tras la puesta en marcha de la tutoría entre iguales.

4.2. Participantes

En este apartado se especifican las características más relevantes de la muestra y porqué se ha realizado su selección.

El estudio se llevó a cabo en el CEIP Francisco Monragón de Eslida (Castellón). Participaron un total de 23 alumnos, de los cuales 13 estaban cursando el último curso de Educación Infantil, 4 chicos y 9 chicas, y 10 eran alumnos de sexto de Educación Primaria, 5 chicos y 5 chicas.

Así pues, se trata de un muestreo intencional. Los dos grupos con anterioridad a la investigación ya habían realizado puntualmente diferentes actividades cooperativas dentro del programa de centro Autoconocimiento, Gestión Emocional, Habilidades Relacionales y Cohesión de Grupo. Siguiendo con la intervención, se estimó oportuno, por la riqueza de la experiencia, incluir esta práctica dentro del programa y que ambos grupos participaran en la investigación.

4.3. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

En el proceso de recogida de información se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos que se describen a continuación. Previamente a la descripción, presentamos una referencia teórica breve:

- Test: según Grzyb (1981), pueden definirse como «técnicas que miden constructos teóricos definidos operacionalmente a través de los distintos ítems que lo integran» (citado en Albert, 2007: 128). En dicha investigación se ha utilizado un test referido a criterio, con el que se pretendía medir y valorar la competencia lectora de los tutorados tanto previa como posteriormente al desarrollo de la actividad, con el objetivo de detectar la existencia o ausencia de mejoras en función del nivel determinado en el test previo. Ha sido un test elaborado por la misma investigadora teniendo en cuenta la secuencia seguida por los alumnos participantes en el proceso de lectoescritura. Cuenta con ocho ítems distribuidos en cuatro bloques: lectura y comprensión de palabras monosílabas, lectura y comprensión de palabras, lectura y comprensión de frases y, lectura y comprensión de texto. Cabe anotar que dentro de cada pregunta se aprecian diferentes grados de dificultad (sílabas simples y trabadas) y que dicho nivel ha sido el mismo en el pretest y en el postest, aunque el contenido ha sido diferente, por cuestiones meramente relacionadas con la fiabilidad de la prueba y la veracidad de los datos obtenidos.
- Notas de campo: son anotaciones descriptivas tomadas por el investigador que recogen las observaciones y conversaciones

que se dan en el escenario para analizarlas posteriormente (Albert, 2007). En esta investigación se han utilizado para registrar las conductas, las actitudes y los comentarios más relevantes que han ido surgiendo a lo largo de las sesiones de tutoría. Las observaciones se han recogido en forma de apuntes breves durante el desarrollo de la actividad, y se han organizado al terminar cada sesión formando una narración de lo observado.

- Grupos de discusión: se pueden definir como conversaciones de grupo que tienen como fin «poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación» (Albert, 2007: 250). En dicho estudio se realizó uno con los alumnos tutores durante una sesión de 45 minutos. En el momento de llevarlo a cabo, se explicitaron los objetivos de la actividad y seguidamente se fueron planteando cuestiones en torno a la paciencia y la aceptación del otro. De forma ordenada, el alumnado iba contestando y, a la vez, si solicitaban intervenir correctamente, podían interactuar entre ellos, complementando los diferentes puntos de vista expuestos a lo largo de la conversación.

V. Puesta en marcha de la tutoría entre iguales

A continuación, presentamos la propuesta didáctica implementada en el centro con el fin de conseguir los objetivos descritos. Esta propuesta está basada en el programa *Llegim en parella* impulsado por el GRAI (Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals) de la Universidad Autónoma de Barcelona, que tiene como objetivo mejorar la competencia lectora y se fundamenta en tres pilares básicos: la tutoría entre iguales, la implicación familiar en las tareas escolares y la competencia lectora (Durán et al., 2009).

5.1. Procedimiento

Seguidamente, pasamos a describir la práctica didáctica implementada en el centro. En la siguiente tabla (tabla 1) se muestra la secuencia seguida.

Tabla 1. Secuencia de la propuesta didáctica

1. TEMPORALIZACIÓN			
- Realización del pretest: 2 sesiones			
- Formación:			
Alumnado tutor	Alumnado tutorado	Profesorado	Familias



2 sesiones	1 sesión	1 sesión	1 sesión
<p>- Sesiones de tutoría: 5 (una sesión semanal) - Realización del posttest: 2 sesiones - Grupo de discusión alumnado tutor: 1 sesión</p> <p>La duración de todas las sesiones fue de 45 minutos</p>			
2. SELECCIÓN DE PAREJAS			
<p>- Tutoría entre iguales fija. 7 parejas y 3 tríos. Tutores: alumnos de 6º de Educación Primaria; tutorados: alumnos de tercer curso de Educación Infantil</p> <p>- Criterio: características personales y psicológicas del alumnado.</p>			
3. SESIONES DE FORMACIÓN			
<p>•Alumnado tutor:</p> <p>- 1ª sesión: contextualización teórica de la tutoría entre iguales, temporalización de la intervención y explicación de la dinámica general de las sesiones y de la estructura de la ficha. - 2ª sesión: revisión de la dinámica a seguir, pautas sobre cómo preparar las fichas en casa, compromiso con la metodología, comunicación de las parejas y repartición del material.</p>			
<p>•Alumnado tutorado:</p> <p>Presentación del programa: participantes, objetivos, ventajas y dinámica a seguir.</p>			
<p>•Profesorado</p> <p>Contextualización teórica de la tutoría entre iguales y planificación de la intervención.</p>			
<p>•Familias</p> <p>Información sobre la intervención (contextualización de la técnica, dinámica del programa y temporalización) y pautas para ayudar a los tutores a preparar las fichas en casa.</p>			
4. SESIONES DE TUTORÍA			
<p>Se seguía la siguiente secuencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Aviso a los tutorados de la inminente sesión de tutoría 2) Distribución en el espacio 3) Llegada de los tutores 4) Saludo tutor y tutorado 5) Realización de la ficha 6) Elección del libro para la próxima sesión 7) Reparto de la ficha y libro correspondiente a los tutores 8) Despedida tutor y tutorado 			
5. EVALUACIÓN			
<p>- El alumnado, al finalizar cada sesión, rellena el <i>Diari de la sessió</i> (último apartado de la ficha), en el que reflexiona sobre el desarrollo de la sesión.</p> <p>- Las maestras observan el desarrollo de la sesión y registran sus observaciones en el diario del aula. Además, al final de cada sesión revisan las fichas de lectura.</p>			

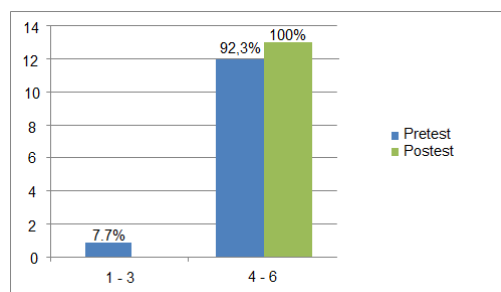
VI. Resultados



Seguidamente se exponen los resultados de la investigación.

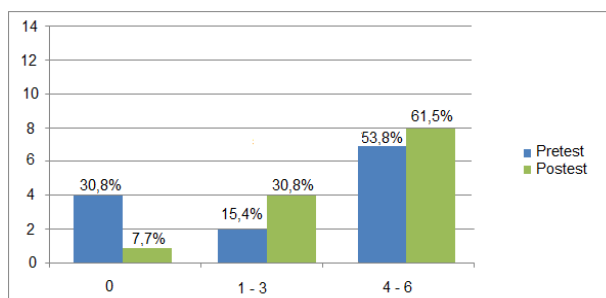
En primer lugar se muestran los datos cuantitativos, extraídos a partir de los resultados del pretest y postest en competencia lectora que realizó el alumnado tutorado. Los datos se presentan en una gráfica comparativa, haciendo referencia al número de alumnos en el eje vertical y a la cantidad de palabras, frases o texto leído o comprendido en el eje horizontal.

En la gráfica 1 se muestra la cantidad de palabras monosílabas leídas por el alumnado. Tras la tutoría entre iguales todos los alumnos consiguen leer la totalidad de palabras del test.



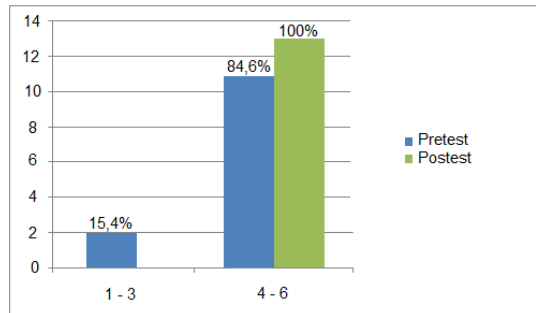
Gráfica 1. Lectura de palabras monosílabas

En la gráfica 2 queda reflejada la cantidad de palabras monosílabas comprendidas por el alumnado antes y después de la intervención. Después de las sesiones de tutoría se observa una notable disminución en la cantidad de alumnos que no comprende ninguna palabra monosílaba.



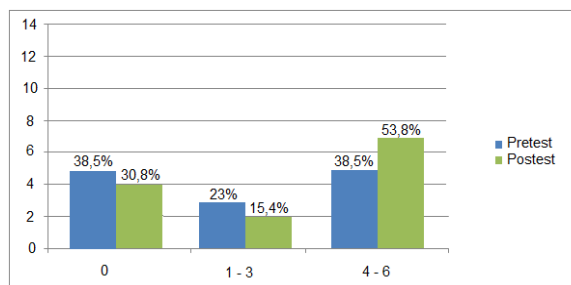
Gráfica 2. Comprensión de palabras monosílabas

En la gráfica 3 se muestra la cantidad de palabras leídas por el alumnado en la prueba. Tras la tutoría, la totalidad de alumnos tutorados son capaces de leer todas las palabras de la prueba.



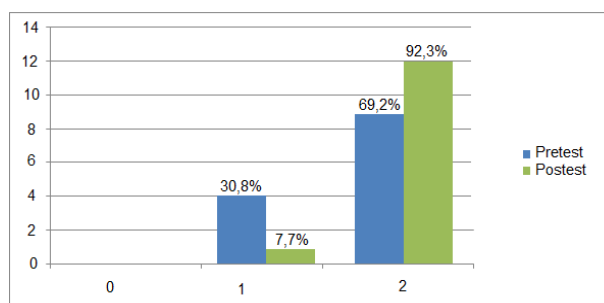
Gráfica 3. Lectura de palabras

En la gráfica 4 se muestra la cantidad de palabras que el alumnado comprende en la prueba.



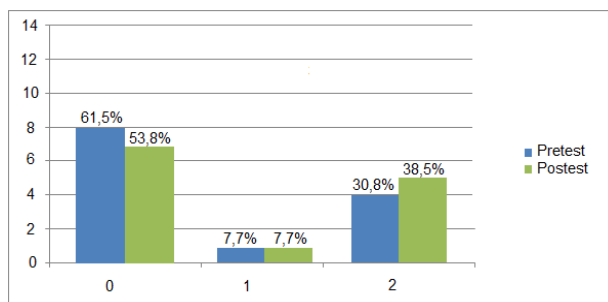
Gráfica 4. Comprensión de palabras

En la gráfica 5 queda reflejada la cantidad de frases que el alumnado lee en la prueba. Después de la intervención, prácticamente todos los alumnos consiguen leer las dos frases del test.



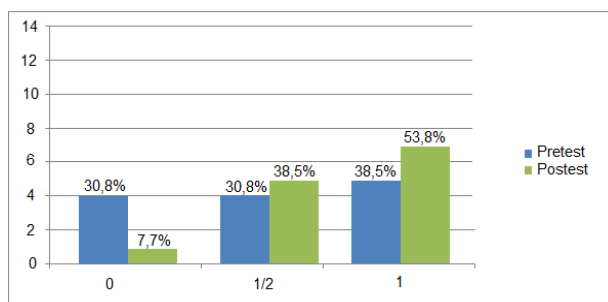
Gráfica 5. Lectura de frases

En la gráfica 6 se muestra la cantidad de frases del test que el alumnado tutorado comprendió antes y después de las sesiones de tutoría.



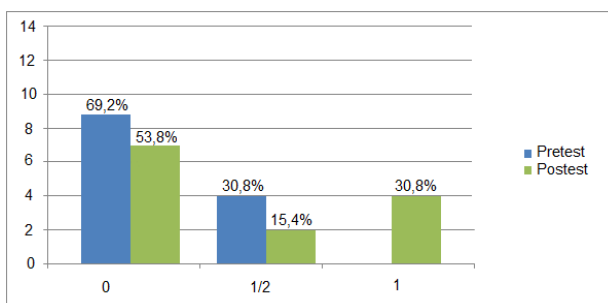
Gràfica 6. Comprensi3n de frases

En la gràfica 7 se evidencia la cantidad de texto del test que el alumnado tutorado fue capaz de leer previa y posteriormente a la intervenci3n. Despu3s de las sesiones de tutoría se observa un destacable descenso en la cantidad de alumnos que no consiguen leer nada del texto.



Gràfica 7. Lectura del texto

En la gràfica 8 se muestra la cantidad de texto del test que el alumnado fue capaz de comprender antes y despu3s de la intervenci3n. La gràfica revela la existencia de alumnos capaces de comprender el significado del texto completo, así como la disminuci3n del número de alumnos cuya comprensi3n del texto es nula, tras la puesta en marcha de las sesiones de tutoría.



Gràfica 8. Comprensi3n del texto

Pasamos ahora a presentar los datos cualitativos extraídos del grupo de discusión y de las notas de campo. Con el fin de clarificar la explicación y facilitar la comprensión de los datos, se incluye un esquema (figura 1) que contiene las diferentes categorías que resumen los datos extraídos del grupo de discusión y de las notas de campo, así como las relaciones establecidas entre ellas. De entre todos los datos subyace la trascendencia de la experiencia y por ello es la categoría que encabeza el esquema y a partir de la cual se procede a la exposición de los resultados.



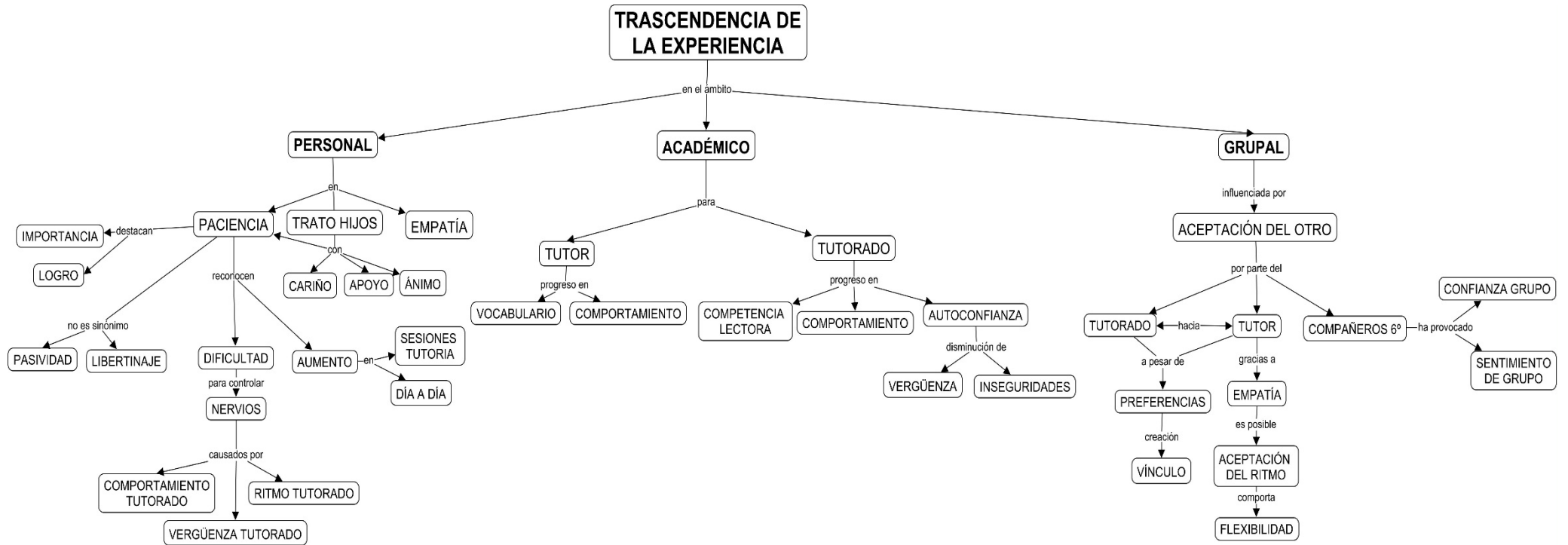


Figura 1. Categorías extraídas de los datos cualitativos

La realización de la tutoría entre iguales ha tenido consecuencias en el ámbito personal y académico en los participantes, así como en grupo.

Respecto a la trascendencia personal (figura 2), los alumnos aluden directamente a la paciencia. Los alumnos destacan que tener paciencia ha sido imprescindible para que la actividad funcionara y reconocen que han tenido mucha paciencia, aspecto que también aparece en las notas de campo: «los tutores se muestran pacientes delante de las actitudes de los tutorados» (NC, 2).¹ Asimismo remarcan que la paciencia no es sinónimo de pasividad ni de libertinaje, puesto que «tener paciencia no es no reñirle nunca ni dejarle hacer todo, porque si no, se acostumbra y no lo hará bien nunca» (GD, 3).²

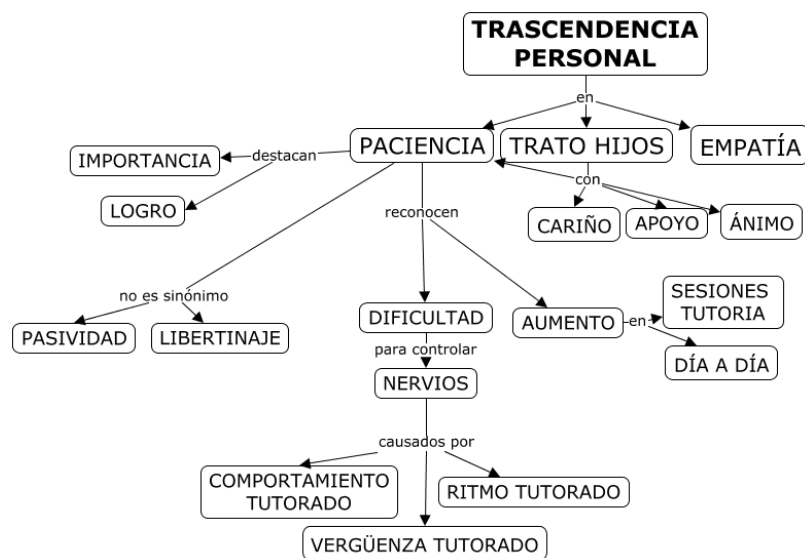


Figura 2. Trascendencia personal

Y a pesar de que los tutores consideran que han tenido mucha paciencia, admiten que no les ha resultado fácil controlar los nervios sobre todo en las primeras sesiones, causados principalmente por factores como la vergüenza, el comportamiento inadecuado y el ritmo de lectura de algunos tutorados: «yo también he tenido mucha paciencia [...] pero al principio me costó porque mi tutorada tenía mucha vergüenza» (GD, 7); «A mí me pareció difícil sobre todo la primera clase porque ella no me hacía nada de caso, no quería leer y no quería hacer nada» (GD, 1); «yo al principio me ponía muy nerviosa porque no avanzábamos, le costaba mucho leer» (GD, 6).

Pese a las dificultades, explican que a medida que la intervención ha ido avanzando su paciencia ha ido aumentado: «yo

¹ (NC = Notas de campo, número de la sesión)

² (GD = Grupo de discusión, alumno)

antes no tenía paciencia, yo no podía, ¡yo era de poca paciencia! Y ahora, pues, es verdad que tengo más. Porque a veces yo le decía una cosa y ella hacía otra [...] y yo al principio me ponía nerviosa, pero luego me decía “paciencia, paciencia...”. Creo que sí que he tenido muuucha paciencia y también he ganado mucha» (GD, 2); «yo al principio no tenía paciencia, con uno de mis tutorados no podía, me ponía nervioso. A medida que íbamos haciendo las sesiones, iba teniendo un poco más de paciencia [...] y en las últimas sesiones, mejor [...]. Esto me ha ayudado un poco a tener más paciencia, porque si miro cómo empecé y cómo hemos acabado sí que he adelantado; tengo mucha más paciencia» (GD, 4).

Así pues, los alumnos aluden directamente al aumento de paciencia en las sesiones de tutoría, pero no solamente en este ámbito; también trasciende a su vida personal: «Yo noto que he ganado paciencia con la experiencia porque antes en mi casa, cuando mi hermano hacía algo, enseguida le decía cosas y ahora no, y por eso no nos enfadamos tanto ni reñimos tanto» (GD, 7).

Asimismo, los alumnos comentan que gracias a la experiencia ya saben cómo tratar a sus hijos, y destacan como elementos imprescindibles la paciencia, el cariño, el apoyo y el ánimo.

Y para acabar con la trascendencia de la experiencia en el ámbito personal, cabe destacar el desarrollo de la empatía. Los alumnos, durante el grupo de discusión, reflexionan sobre los sentimientos que han tenido como tutores cuando el comportamiento de los tutorados no ha sido adecuado y la actividad no ha salido bien, y reconocen los sentimientos de sus maestros cuando su comportamiento no es bueno y dificultan el desarrollo correcto de la clase. «Las maestras se sienten igual que nosotros nos hemos sentido cuando no se han portado bien. Si a ti no te ha gustado cómo se han portado contigo, imagínate cómo se sienten las maestras cuando tú te portas mal» (GD, 2).

En cuanto a la trascendencia académica de la experiencia (figura 3), cabe destacar que se ha dado tanto en los alumnos tutores como en los tutorados.

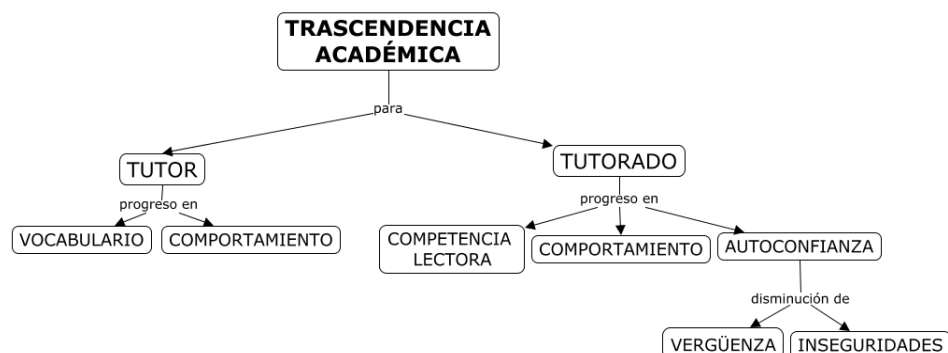


Figura 3. Trascendencia académica

Los mismos alumnos tutores señalan que con las tutorías han mejorado el vocabulario en valenciano y también les ha servido para «mejorar el comportamiento en clase» (GD, 5).

Y en cuanto al tutorado, los tutores observan progresos en competencia lectora: «he visto mucha diferencia de antes hasta ahora en las tutoradas. Ahora leen un poquito más rápido, hay algunas letras que antes no sabían pronunciar y ahora sí que las saben» (GD, 5); «en mi tutorada ha habido una diferencia muy grande desde que empezó hasta ahora. Ahora se entera más de lo que lee» (GD, 9). También los tutores hacen referencia a la mejora del comportamiento de los tutorados: «uno de los tutorados era muy difícil al principio, se portaba fatal, pero a medida que pasaban las sesiones mejor y ahora mucho mejor» (GD, 4), dato que también aparece en las notas de campo: «los tutorados están más calmados, siguen las indicaciones del tutor y trabajan tranquilamente» (NC, 4) frente a anotaciones de las primeras sesiones: «G no tiene una buena actitud hacia el tutor, quiere salir de la actividad y jugar, no hace caso a las pautas dadas por el tutor y repite continuamente que a él todo le da igual» (NC, 1). Además de estos progresos, los tutores también hacen referencia a la mejora en la autoconfianza de sus tutorados: «al principio tenían mucha vergüenza, pero poco a poco la ganaron, fueron cogiendo confianza» (GD, 2), avance que se evidencia también en las notas de campo: «las muestras de inseguridad del alumnado tutorado no son tan continuas. Repiten en menos ocasiones que no saben hacerlo, leen con un tono de voz más elevado y ningún alumno se muerde las uñas» (NC, 4).

Y, finalmente, la experiencia ha tenido consecuencias en el grupo (figura 4), influenciadas por la aceptación del otro. Los alumnos tutores consideran que la aceptación ha sido por parte de los tutores a los tutorados y también a la inversa a pesar de que todos, tutores y tutorados, tenían preferencias y la mayoría no se cumplieron. No obstante, valoran positivamente haber trabajado con otros niños, puesto que explican que ser tutores de niños con los que tenían menos relación ha facilitado la creación de nuevos vínculos y de nuevas amistades: «aunque preferíamos otros, aceptamos al tutorado que nos tocó, ellos también a nosotros y ahora somos más amigos» (GD, 8); «si nos hubiera tocado con los que más relación teníamos, no habiéramos conocido a los otros niños, ni habiéramos podido trabajar con ellos, ni hacer nuevas amistades» (GD, 7). En la misma línea, en las notas de campo consta que «durante las sesiones se observa mucha complicidad entre las parejas, que va creciendo sesión tras sesión» (NC, 4).

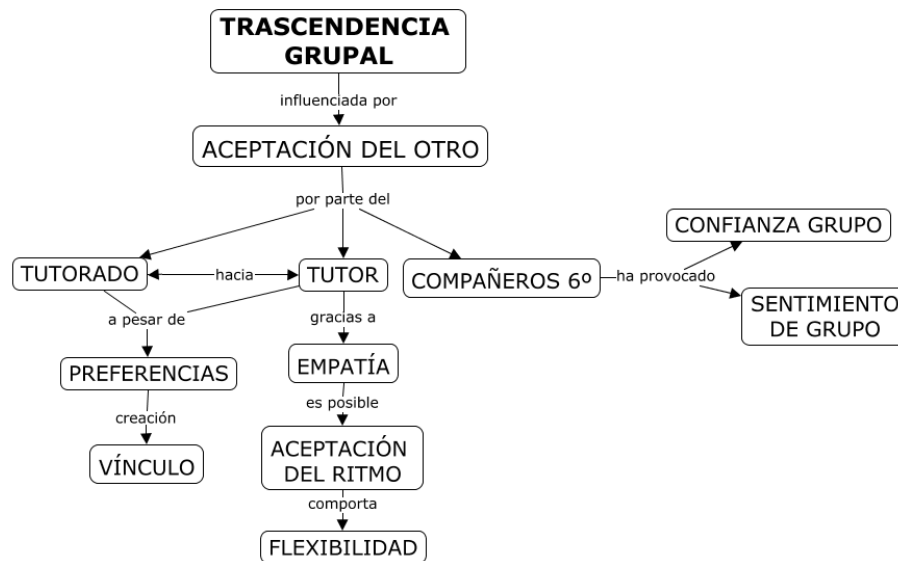


Figura 4. Trascendencia grupal

Asimismo, los tutores a lo largo de la conversación comentan que la empatía les ha ayudado a aceptar el ritmo de sus tutorados, hecho que les ha permitido flexibilizar las tareas y poder llegar a acuerdos, como bien relatan: «a mí, al principio, me costó mucho aceptar su ritmo [...] pero a lo largo de las sesiones me puse en su lugar y vi que no lo hacía aposta. A mí también hay cosas que me cuestan más, entonces pude aceptarlo, porque era su ritmo y fui adaptándome, negociábamos cuánto leer, jugábamos antes un poquito, mirábamos los dibujos...» (GD, 6).

Pero los alumnos tutores no solamente mencionan la aceptación en relación con las parejas de la tutoría, sino que también comentan que esta experiencia les ha ayudado a aceptar a los compañeros de su propia clase, lo que ha provocado un aumento de confianza y que se formara entre ellos un sentimiento de grupo, como bien explican dos alumnos: «haciendo esta actividad con los pequeños hemos ganado también aceptarnos más a nosotros, a los de sexto, y tener más confianza entre nosotros porque antes no jugábamos nunca juntos y ahora sí y nos lo pasamos superbién y disfrutamos» (GD, 7); «estamos más unidos» (GD,5).

VII. Discusión y conclusiones

Tras la presentación de los resultados, llega el momento de reflexionar sobre estos. En este apartado comprobaremos si se han conseguido los objetivos de dicha investigación, vincularemos los resultados obtenidos con los trabajos revisados y, seguidamente, expondremos diferentes aspectos que, pese a no haber estado contemplados en los objetivos, han surgido como categorías

emergentes y destacan por su relevancia dentro de la experiencia. Finalmente, enunciaremos las limitaciones encontradas a lo largo de la investigación, especificaremos diferentes propuestas de mejora y propondremos posibles investigaciones que emanan del presente estudio.

Empezamos con los objetivos. Los resultados confirman la existencia de mejoras en la competencia lectora de los tutorados tras las sesiones de tutoría. Comparando los resultados del pretest con los del postest el progreso en competencia lectora se hace evidente, ya que en todos los ítems evaluados se observa una mejora. De hecho, cuatro alumnos, después de las sesiones de tutoría, incluso consiguen comprender un texto completo, nivel máximo del test. Además, los resultados cuantitativos van en consonancia con las percepciones de los tutores mostradas en el grupo de discusión cuando hablan de los progresos observados en sus tutorados, por lo que a competencia lectora respecta. Así pues, la investigación sí que ha dado respuesta al primer objetivo planteado. Los resultados obtenidos concuerdan con los estudios revisados (Moliner, Flores y Durán, 2011; Valdebenito, 2012; Durán y Valdebenito, 2014a) en los que se muestra la influencia de esta técnica en la mejora de la competencia lectora. No obstante, cabe destacar que existen multitud de trabajos que muestran experiencias de tutoría entre iguales exitosas en las etapas educativas de Educación Primaria, educación secundaria y estudios universitarios, pero no se han encontrado apenas aplicaciones de dicha técnica en Educación Infantil y en menor medida con la variable competencia lectora. Así pues, con este estudio también evidenciamos que es posible llevar a cabo la tutoría entre iguales en la etapa de Educación Infantil y conseguir mejoras en la competencia lectora de los tutorados, que son alumnos de infantil.

Respecto al segundo de los objetivos, cabe comentar que los resultados confirman que se ha conseguido, ya que con los instrumentos de evaluación utilizados se han explorado las percepciones del alumnado tutor respecto a la paciencia y la aceptación del otro, después de participar en las sesiones de tutoría, y en los datos recogidos han quedado plasmadas estas percepciones. Por lo que se refiere a la paciencia, hay que destacar esta virtud como característica de los tutores puesto que se ha evidenciado en los múltiples instrumentos de evaluación que estos han tenido mucha paciencia a lo largo de la experiencia, y ha sido una de las características de un buen tutor, siguiendo el trabajo de Moliner et al. (2010). Además, ellos mismos señalan que, con las tutorías, su paciencia ha aumentado, en consonancia con los datos recogidos en el estudio de Seguí (2006), en el que también se constata el aumento de la paciencia en los tutores tras la aplicación de la técnica. Pese a ser una variable muy influyente en las prácticas de tutoría entre





iguales, no se han encontrado investigaciones en las que se trate la paciencia como una variable y, como bien se refleja en este estudio, es de lo más interesante, porque los propios participantes se han hecho conscientes de la importancia de esta virtud no solo en las sesiones de tutoría sino también en su día a día, más allá del ámbito académico.

Y por lo que se refiere a la aceptación del otro, nos gustaría comentar que las percepciones del alumnado muestran las implicaciones a un nivel básico, ya que según los alumnos la aceptación de los participantes ha supuesto la creación de un vínculo entre ellos y el establecimiento de nuevas amistades, aspecto constatado con las notas de campo y que va en consonancia con el trabajo de De la Cerda (2013), quien afirma que el desarrollo de la técnica influye directamente en la mejora de las relaciones entre los participantes. Pero la aceptación y el afecto no únicamente han permitido mejorar las relaciones. Consideramos que sus implicaciones han podido ir más allá y han influido directamente en el progreso del tutorado, basándonos en argumentos como el de De la Cerda (2013), quien remarca la necesidad de afecto para que haya aprendizaje. Igualmente, consideramos que el respeto al ritmo y la flexibilidad mostrada por el tutor frente a las necesidades de su tutorado ha sido clave para que el tutorado progresara, ya que, según Muntaner (2000), las posibilidades de éxito del alumnado crecen al flexibilizar las prácticas educativas.

Una vez se ha dado respuesta a ambos objetivos, pasamos a comentar diferentes aspectos surgidos en el análisis de datos que no se habían considerado inicialmente y que se derivan de la misma práctica. Uno de ellos es la empatía. No se han encontrado referencias teóricas de dicha variable vinculada a la tutoría entre iguales, pero en este estudio aparece como capacidad que facilita la aceptación del ritmo de los tutorados y también se alude a ella al poner de manifiesto que, gracias al desempeño del rol de tutor, los alumnos reflexionan sobre los sentimientos de sus maestras cuando su comportamiento en clase no es adecuado. En el grupo de discusión los alumnos también hacen referencia a sus progresos en el ámbito académico y uno de ellos es la mejora del comportamiento en el aula. Sería interesante retomar estos datos y poder analizar en futuras investigaciones si el hecho de empatizar con la maestra gracias a ejercer el rol de tutor tiene implicaciones en el comportamiento del alumnado en el aula.

Otro de los aspectos no contemplados pero que por su relevancia en la experiencia se debe destacar es el progreso realizado por los tutorados por lo que se refiere a su autoconfianza. Las notas de campo y las percepciones de los tutores mostradas en el grupo de discusión apuntan mejoras en la autoconfianza de algunos de los tutorados durante la intervención. En la literatura, trabajos como los

de Durán y Mestres (1998) también vinculan la realización de la tutoría entre iguales con una mejora en la autoconfianza de los tutorados. Así pues, parece que existe una relación entre la práctica de tutoría entre iguales y la autoconfianza de los tutorados, pero no disponemos de más información. Así pues, en un futuro sería interesante indagar sobre este tema y conocer los mecanismos de autoconfianza desarrollados por el alumnado durante la intervención y si el aumento de la autoconfianza influye en las mejoras en competencia lectora del alumnado.

Y para terminar con los temas que aparecieron al analizar los resultados, estimamos oportuno destacar que los alumnos de sexto de Educación Primaria consideran que esta experiencia ha tenido consecuencias para el grupo-clase: ha aumentado el nivel de confianza entre ellos y se ha desarrollado el sentimiento de grupo. Este dato es ciertamente relevante en nuestro contexto, ya que los alumnos de sexto participan en un programa específico destinado precisamente al trabajo de habilidades relacionales y de cohesión de grupo, debido a que estas eran necesidades reales del grupo-clase. Así pues, nuestra intervención, que se enmarcaba dentro dicho programa, ha contribuido al éxito del mismo.

Pasamos a comentar las limitaciones encontradas a lo largo del estudio. La mayor limitación ha sido el tiempo. El predeterminado horario escolar y la temporalización del propio trabajo de fin de grado imposibilitaron la realización de más sesiones de tutoría. En la misma línea, la limitación del tiempo también condicionó el papel que otorgamos a las familias en la experiencia. A pesar de saber la importancia de las familias en el programa *Llegim en parella*, por cuestiones de tiempo, se decidió simplemente informarles de la intervención y asesorar a las familias de los alumnos tutores sobre cómo podían ayudar a sus hijos a preparar las fichas en casa. No obstante, otra de las limitaciones con la que nos encontramos fue la escasa participación de las familias, que contrastaba con la gran implicación e ilusión del claustro. La asistencia de las familias a la sesión de formación fue mínima. Para solucionar esta cuestión planteamos como propuesta de mejora contactar con las familias a la hora de entrada o salida de los alumnos si están en el colegio o telefónicamente y ofrecerles flexibilidad en el horario de la reunión, repitiendo esta en días y horas diferentes.

Y, finalmente, consideramos oportuno esbozar diferentes líneas de investigación que emanan de la presente. A lo largo de este punto ya hemos ido haciendo referencia a ellas, que son el estudio de la empatía y la autoconfianza como variables vinculadas a la tutoría entre iguales.

Así pues, consideramos que este trabajo ha sido una primera toma de contacto con el mundo de la investigación. El sentimiento de satisfacción en vista de los resultados obtenidos es muy alto y la



experiencia ha sido muy enriquecedora. A los alumnos les gustaría repetir la experiencia, el claustro muestra ilusión por seguir aplicando la tutoría entre iguales el curso escolar siguiente ampliando la participación a diferentes cursos y para la investigadora este trabajo ha supuesto todo un descubrimiento que ha despertado en ella una gran motivación por seguir aprendiendo y trabajando en futuras investigaciones.

VII. Bibliografía

- Albert, María José. 2007. *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- Calle, Ramiro A. 2001. *El arte de la paciencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- De la Cerda, Maribel. 2013. *Por una pedagogía de ayuda entre iguales: Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Delors, Jaques et al. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, María José. 2004. «Educación intercultural y cooperación: Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente». *Educatio* 22: 59-89
- Durán, David. 2006. «Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo». *Aula de Innovación Educativa* 153: 153-154.
- Durán, David y Sílvia Blanch. 2008. «L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió». *Suports* 12 (1): 4-12.
- Durán, David, Sílvia Blanch, Mariona Corcelles, Marta Flores, Elisabeth Merino, Maite Oller y Anna Vidal. 2009. *Llegim en parella: Tutoria entre iguals a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Durán, D., Marta Flores, Aldo Mosca y Carina Santiviago. 2014. «Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas». *InterCambios* 2 (1): 31-39.
- Durán, David y Pilar Mestres. 1998. «“Enseñar y aprender” una materia optativa de tutoría entre iguales». *Aula de Innovación Educativa* 75: 63-67.
- Durán, David y Ester Miquel. 2003. «Cooperar para enseñar y aprender». *Cuadernos de pedagogía* 331: 73-76.



- Durán, David y Vanessa Valdebenito. 2014a. «Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 8 (2): 141-160.
- . 2014b. «¿Puede la escuela compartir la capacidad de enseñar?». *Interacciones educativas* 5: 109-124.
- Gilbertson, Donna, Joseph Witt, Lynn L. Singletary y Amanda Vanderheyden. 2007. «Supporting Teacher Use of Interventions: Effects of Response Dependent Performance Feedback on Teacher Implementation of a Math Intervention». *Journal of Behavioral Education* 16: 311-326.
- Johnson, David, Roger Johnson y Edythe Holubec. 1999. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Laz, Manuel Jesús. 2010. «La importancia de la educación para la paz en los centros educativos. Innovación y experiencias educativas». *Revista digital* 37: 1-15.
- Mateo, Pilar Laura, Ana Isabel Ayala, Luis C. Pérez-Arteaga y Rubén J. Gutiérrez. 2002. *Educación en Relación: hacia la convivencia y el respeto. Propuesta coeducativa para educación secundaria*. Zaragoza: Publicaciones del Ayuntamiento de Zaragoza.
- Moliner, Lidón. 2011. *Construyendo aulas inclusivas a través de la tutoría entre iguales en la educación primaria, secundaria y universitaria*. Tesis inédita de maestría. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I.
- Moliner, Lidón, Marta Flores y David Durán. 2011. «Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales». *Revista de Investigación en Educación* 9 (2): 209-222.
- Moliner, Lidón, María Luisa Gambaro y Xelo Prades. 2010. «Aprender mientras enseñamos». *Cuadernos de Pedagogía* 405: 28-30.
- Moliner, Lidón, Odet Moliner y Auxiliadora Sales. 2012. «Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria». *Revista de Investigación Educativa* 30 (2): 459-474.
- Muntaner, Joan J. 2000. «La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad». *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado* 4 (1): 1-9.
- Pujolàs, Pere. 2008. *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Seguí, Joan Carles. 2006. «Una experiencia del uso de la tutoría entre iguales como recurso instructivo para la acogida de alumnos inmigrantes». *Aula de Innovación Educativa* 153: 20-22.

Valdebenito, Vanessa. 2012. *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. Tesis inédita de maestría. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.





Educación Física en primaria

Participación del alumnado en la evaluación

Sanae El Hadraoui
al260272@uji.es

I. Resumen

Nuestro Trabajo Final de Grado nace de la insatisfacción con el modelo tradicional de evaluación-calificación en el área de Educación Física que excluye al alumnado de participar en su proceso de evaluación. Por ello, nuestro objetivo es valorar y reflexionar sobre la importancia de la participación del alumnado en el proceso de evaluación en educación Física en la etapa de educación primaria. Se plantea una reflexión sobre qué implica que el alumnado participe en su proceso de evaluación sin entrar en el terreno de establecer ninguna propuesta como la única posible y viable.

Este estudio está organizado en cuatro partes muy relacionadas. La primera constituye un marco teórico sobre la temática, de forma que transcurre un recorrido desde la parte conceptual de la evaluación en Educación Física en general pasando por la necesidad de que el alumnado esté presente en dicho proceso hasta llegar a la racionalidad curricular en que basamos nuestra práctica docente, con el fin de remarcar que la participación del alumno no es una idea ajena a los planteamientos de la ley educativa actual, sino que se ajusta a sus planteamientos y exigencias.

Con tal de darle sentido a nuestra reflexión y demostrar que existen profesionales que trabajan en esta línea, enlazamos con el segundo punto, en el que relatamos la experiencia que se ha vivido con el supervisor de prácticas, una vivencia que va en línea con esta sugerencia o apuesta por un modelo alternativo. La tercera y penúltima parte recoge todas las sugerencias o aspectos que se consideran imprescindibles y que hay que tener en cuenta a la hora de decidir aplicar un modelo de evaluación que implica la participación del alumnado. Y, por último, reflejamos las conclusiones a las que hemos llegado al finalizar la siguiente investigación.

Palabras clave: evaluación, Educación Física, participación, proceso, alumnado.

II. Introducción

En los últimos años la preocupación del profesorado de Educación Física ha ido en constante aumento por conocer y aplicar en sus prácticas modelos y sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos que superaran el modelo tradicional de evaluación-calificación, basado en la realización de test de condición física o habilidad motriz y que excluye al alumnado de formar parte de su proceso de evaluación. En este sentido, tener en cuenta la participación y la esencia del alumnado en los procesos evaluativos ha demostrado ser una de las posibilidades de actuación que más se

ha desarrollado últimamente y que, en muchos casos, ha supuesto la utilización de otras estrategias didácticas en el trabajo cotidiano en el aula, claramente dirigidas a favorecer un mayor aprendizaje entre docente y alumnado. La implicación y participación del alumnado en los procesos de evaluación ayuda a que se produzcan mejoras en el aprendizajes; en muchos casos porque la utilización cotidiana, continua y formativa de los propios instrumentos de evaluación facilita que el alumnado tome conciencia y asuma los aspectos fundamentales de los contenidos de aprendizaje propuestos.

Con todo esto se persigue, como se ha mencionado al principio de este documento, valorar y reflexionar sobre el peso y la importancia que tiene la participación del alumnado en su proceso de evaluación y, como consecuencia, atrevernos a reflexionar sobre una posible alternativa de evaluar en Educación Física que tiene en cuenta dicha importancia. Esta propuesta es fruto de la experiencia del especialista del centro –de la que he tenido el placer de ser participe– y, sin duda, resultado de una larga indagación bibliográfica sobre autores especialistas en el tema que la defienden seriamente.

Desde el día que se me propuso buscar temática de TFG, decidí investigar sobre la manera de evaluar en Educación Física. Tenía claro que no quería centrarme en la evaluación que había visto que se hacía en los institutos (en todo caso criticarla), ni como lo habían hecho con nosotros cuando éramos alumnos, ni como nos habían dicho en nuestra formación que había que hacerlo. Todas estas opciones coincidían entre sí, pero ninguna era convincente, ya que ninguna tiene en cuenta al alumnado.

El interés y la curiosidad por la participación del alumnado en su proceso de evaluación se hizo más fuerte el día que acudí al centro donde estaba destinada a realizar el segundo prácticum de mención en Educación Física. Durante la conversación, surgió el tema de la evaluación y, para mi sorpresa, uno de los dos especialistas de Educación Física del centro seguía un método distinto de evaluar a sus alumnos: para él «la evaluación debe ser compartida entre alumno-profesor, si el alumno participa en el proceso de aprendizaje, más razones hay para hacerlo en la evaluación». Esta pequeña pincelada que me ofreció acerca de su técnica, recondujo por completo el hilo conductor de mi investigación. A partir de este momento empecé a investigar sobre esta modalidad de evaluación y, con la ayuda de nuestro especialista, se llegó a formalizar el tema de trabajo.

Evidentemente, como en todo cambio educativo, se suele pasar por situaciones de dudas, resistencias e incluso temor, por lo que respecta a los problemas que pueden surgir durante su puesta en práctica (sobre todo en la primera aplicación). Es imprescindible tener en cuenta que el camino es correcto cuanto más claras son las ideas, mejor organizada es la propuesta que se quiere desarrollar (el

proceso, las técnicas e instrumentos a utilizar) y más pensadas son las soluciones a los posibles problemas que puedan aparecer. Por ello, dedicamos la última parte de nuestro estudio a hacer que este camino sea más ameno y confiamos en que algunas de las sugerencias y técnicas, así como la propia experiencia que presentamos, sean útiles y sirvan para seguir avanzando en esta dirección.



III. Participación del alumnado en el proceso de evaluación en Educación Física

3.1. La evaluación en Educación Física

Uno de los temas que más polémica ha generado en los últimos años en el área de la Educación Física ha sido, sin duda, la evaluación, una práctica relacionada con los modelos de enseñanza-aprendizaje establecidos por cada docente. Según recoge López (2004), la evaluación constituye uno de los elementos más importantes y controvertidos de la educación. Según este autor se trata de una especie de «encrucijada didáctica» que afecta, condiciona y refleja el resto de aspectos didácticos que aparecen en cualquier proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, temporalización, recursos...) hasta el punto de que en muchas prácticas educativas suele ser cierta la frase: «dime como evalúas y te diré como enseñas», López Pastor (2004: 267). De este modo, queda claro que detrás de cada propuesta de evaluar a los alumnos se refleja una forma determinada de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento.

Cada profesor tiene una idea de educación distinta a la del resto de compañeros y puede tener multitud de puntos en común con la de los compañeros, ya sean del mismo centro, especialidad, etapa educativa o no, pero siempre existen cuestiones en las que se manifiestan discrepancias. Estas diferencias se acentúan, más si cabe, cuando hablamos del desarrollo de los procesos de evaluación. En esta línea encontramos una obra de Álvarez-Méndez (2001: 11) donde afirma que:

Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta el término con significados distintos: bien hace usos muy dispares, con fines e intenciones diversos, o bien lo aplica con muy poca variedad de instrumentos, siguiendo principios y normas diferentes, para dar a entender que, en su aplicación, sigue criterios de calidad.

Existen numerosas definiciones del concepto de evaluación tanto desde el marco tradicional como desde el modelo alternativo. Por un lado, dentro del marco tradicional, destacamos tanto la aportación de Lafourcade (1972), citado en González Halcones y Pérez González (2004: 4), el cual entiende la evaluación como «la etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos con los objetivos especificados con antelación», como la propia realizada por Burton y Millar (1998) citada en Fernández García, Cecchini y Zagalaz (2002), que consideran la «evaluación como un juicio basado en una medida».

Por otro lado, desde la perspectiva alternativa, destacan especialmente las definiciones de Santos Guerra (1993), citado en Chamero y Fraile (2011: 34), que concreta la evaluación «como un proceso de diálogo, comprensión y mejora», y de Casanova (1995), citado en Fernández García, Cecchini y Zagalaz (2002: 245), que la precisa como el «proceso sistemático y riguroso de recogida de datos que disponen de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas [...]».

De todas estas aportaciones, lo que se quiere demostrar es la diferencia existente entre la evaluación basada en medir y la evaluación que se fundamenta en valorar. Estos mismos autores hablan de la evaluación desde la perspectiva alternativa en el área de la Educación Física afirmando (Chamero y Fraile-García 2011: 45):

evaluar, en su sentido más amplio, supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa; con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y si procede, una toma de decisiones sobre los distintos elementos y factores que configuran e interactúan en el acto educativo: alumno, contenido y profesor.

Al igual que López (1999) y López y otros (2006), admitimos que la diferencia se establece en evaluar para poder dar una calificación o en poner la evaluación al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto a disposición de sus protagonistas más directos, es decir, los alumnos, el profesor y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

De todo esto, aquello realmente relevante es la manera de llevar a cabo dicho proceso de evaluación en el área de Educación Física. Por estas razones entendemos, igual que Blández (2000: 33) y Pérez-Pérez (2000: 39), que la evaluación se convierte en uno de los aspectos más importantes y controvertidos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que condiciona la orientación y el desarrollo de los alumnos.

3.2. Necesidad de la implicación del alumnado en la evaluación

La importancia y el peso que consideramos –al igual que la mayoría de los autores citados anteriormente– que tiene el alumnado en la Educación primaria y en particular en la evaluación en Educación Física, nos lleva a intentar hacer una pequeña reflexión sobre la necesidad de hacer que el alumno sea partícipe de su proceso de evaluación.

Cabe aclarar que no se trata de una crítica directa al modelo tradicional ni cuestionamos la práctica de aquellos profesionales que no tienen en cuenta al alumnado como agente activo y participativo dentro del proceso de evaluación. Esta reflexión es fruto de nuestro apoyo en textos oficiales que critican la evaluación basada en test y ofrecen alternativas al respecto. De todas estas aportaciones, intentamos extraer que el alumnado es importante y, por lo tanto, debemos actuar en base a esta importancia y no excluirlo de su derecho de valorar y reflexionar sobre su actuación.

Según López Pastor (1999), tradicionalmente la evaluación en Educación Física ha consistido en realizar comparaciones entre los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas o ejercicios propuestos por el profesor, que normalmente es una serie de test estandarizados. Debido a este hecho, cuando se habla del modelo tradicional de evaluación en Educación Física, se hace referencia a aquel método que data de hace más de treinta y cinco años, el cual utiliza como herramienta principal para llevar a cabo la evaluación y la calificación el uso de los test de condición física, en los que se miden las capacidades y las habilidades motrices. Posteriormente, se comparan los resultados que los alumnos han obtenido con las tablas estandarizadas de estos test. De esta comparación suele salir la calificación del alumno. Y esta es la gran preocupación de este tipo de evaluación ya que se convierte casi en la única actividad para emitir una calificación, es decir, que del resultado que obtiene el alumno en el test de turno surge su calificación en ese trimestre o curso.

Consideramos que la utilización de este tipo de evaluación-calificación ha perseguido principalmente buscar el rendimiento físico y motriz de los alumnos, reproducir un currículo por objetivos y dotar de una mayor importancia a la Educación Física dentro del conjunto de las áreas.

Por dicha razón, en los últimos treinta años han surgido trabajos abundantes que aportan alternativas educativamente más valiosas (Fraile, 1993; Hernández y Velázquez, 2004; Arnold, 1991; López-Pastor, 1999, 2006; López-Pastor; López-Pastor y otros, 2008 y Velázquez, 2006).

De estos autores destacamos la aportación de Arnold (1991: 177) según el cual «los test de condición física no revelan que conocimientos o destrezas se han logrado en una determinada

actividad, un curso o una unidad de trabajo». Por ello considera que en muy escasas ocasiones aportan información relevante al profesor y al alumno sobre las dificultades o los errores que se producen en los aprendizajes y que fomentan el espíritu competitivo.

La razón por la que no consideramos adecuado este modelo es por la incoherencia que comporta. El sistema tradicional de evaluación en Educación Física tiene como uno de sus principales objetivos buscar el rendimiento físico y motriz de los alumnos. Aquí es donde se produce la incoherencia, ya que mediante la búsqueda del rendimiento motriz no se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y, por lo tanto el aspecto educativo queda enormemente excluido. En este sentido, Tinning (1996: 124) considera que «en el mundo de la actividad física y el deporte existen dos grandes discursos: el discurso de rendimiento y el discurso de participación». Este autor plantea la incoherencia que supone que la mayoría de los estudios universitarios de las facultades de Ciencias el Actividad Física y el Deporte formen a los alumnos bajo las premisas del discurso de rendimiento mientras que la mayoría de sus labores profesionales posteriores deberán realizarse en situaciones y contextos afines al discurso de participación.

Otro aspecto negativo que encontramos en este modelo de evaluación es que se superficializa el aprendizaje. Según este enfoque solo se deberían evaluar los objetivos y los contenidos más simples, fáciles y triviales, ya que los test e instrumentos de evaluación, denominados objetivos, y las situaciones de evaluación, denominadas experimentales, solo miden o, lo que es lo mismo, evalúan los niveles de práctica o aprendizaje más básicos y simples. Las fases más complejas y ricas del gesto motor (percepción y decisión) se obvian (por no hablar de todas las características personales, afectivas, sociales y contextuales que se hallan imbricadas), dada la imposibilidad o sería dificultad de medirlas cuantitativamente.

Su utilización es meramente calificadora. En la mayoría de los casos, estos sistemas de evaluación se utilizan para calificar numéricamente. No hay ninguna –o muy escasa– intencionalidad educativa ni formativa. Se recurre a él cuando se hace necesario emitir una calificación (incluso aunque no se corresponda con los objetivos y contenidos desarrollados) porque es lo fácil y cómodo, y también porque posee un aura de neutralidad y es la solución técnica que evita cualquier tipo de reclamación o implicación personal.

Con todas estas críticas, pensamos, al igual que muchos de los autores citados anteriormente, que es necesario un cambio de metodología de evaluación que tenga en cuenta al principal agente educativo y que persiga el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. Por lo tanto, si queremos que se rompa de una vez el anacronismo histórico en nuestra asignatura de formular y



defender los presupuestos formativos y cualitativos de la evaluación en Educación Física, es absolutamente necesario eliminar sin más dilación toda técnica, método o sistema de evaluación que no sirva para formar al alumnado, que no sea útil a ellos y a su proceso de aprendizaje y no eduque (Álvarez Méndez, 1993), citado en López Pastor (1995: 194). Esto es, buscar una evaluación que sea significativa para alumnado y profesorado en dos planos: el personal y el pedagógico.

Si el objetivo principal de la enseñanza de la Educación Física es la autonomía de los alumnos, la evaluación que propongamos debe ser consecuente con este planteamiento. Si concebimos el aprendizaje como voluntad y responsabilidad compartida Álvarez Méndez (1985), citado en López Pastor (1995: 194), afirma que «la evaluación juega un papel fundamental como regulador del proceso educativo y como momento privilegiado de aprendizaje, siempre que el alumno esté implicado en él».

Llegados a este punto, encontramos que López Pastor (2007: 71) expone que los conceptos que más se utilizan a la hora de hablar de la participación del alumnado en los procesos de evaluación, son los siguientes: coevaluación, autoevaluación, evaluación compartida y, por consiguiente, los procesos de calificación que trae consigo la evaluación siempre que tengan en cuenta la participación e implicación del alumnado, esto es autocalificación y calificación dialogada. Cuando se trabajan de manera conjunta y ordenada, todas estas modalidades acaban dando lugar a una evaluación democrática.

Con todas estas aportaciones vemos que una de las alternativas posibles al modelo tradicional de evaluación es la puesta en práctica de dichos modelos de evaluación nombrados en el párrafo anterior que, lógicamente secuenciados, otorgan al alumnado la plena participación en su proceso de evaluación. Realmente nos decantamos por esta propuesta de evaluación, pero reconocemos que no es la única existente. Sin embargo, sin duda, son nuestras finalidades educativas las que deben llevarnos a un tipo de evaluación u otro.

3.3. Comparativa entre el modelo tradicional y el modelo alternativo

Como consecuencia de la reflexión llevada a cabo en el apartado anterior, en este punto lo que se intenta es representar mediante la tabla siguiente una pequeña comparación entre el modelo de evaluación y la alternativa expuesta al respecto, con el fin de comprobar que todo lo que ocurre en el acto educativo constituye un modelo a seguir y que las ventajas que ofrece pueden motivarnos a iniciar el camino del cambio.

Tabla 1. Comparativa entre modelo tradicional y modelo alternativo

Modelo de evaluación tradicional		Modelo de evaluación alternativo
Docente. Heteroevaluación	¿Quién evalúa?	Docente-alumno. E. Compartida
Resultado	¿Qué evalúa?	Proceso
Puntual. Final	¿Cuándo?	A lo largo de todo el proceso. Continua
Las pruebas constituyen la fuente exclusiva de información	¿Cómo?	Recogida de información por distintos medios
Instrumentos experimentales (test de condición física)	Instrumentos	Instrumentos observacionales (cuadernos de clase, diario, hojas de observación)
Evaluación cuantitativa	Tipo de datos	Evaluación cualitativa
Sumativa	Finalidad	Formativa
Orientada al rendimiento físico-deportivo	Forma de entender la Educación Física	Orientada a la educación y la participación
Por objetivos	Currículo	Proyecto y proceso
Medición. Calificación y poder. La educación al servicio de la evaluación.	Evaluación	Afán de mejora. Diálogo y comprensión. Evaluación para la educación, al servicio del alumno
Procedimentales-conceptuales	Contenidos y criterios	Actitudinales y éticos
Unidireccional	Comunicación	Bidireccional. Diálogo



3.4. ¿Qué implica la participación del alumnado? Razones educativas

Después de hablar de la evaluación, qué implica, cómo se lleva a cabo desde diferentes perspectivas y nuestra sugerencia por un modelo alternativo al que se está llevando a cabo en la mayoría de centros, llegamos al punto de explicar qué factores condicionan la participación del alumnado en dicho proceso. El objetivo de este apartado es dejar claro que el alumno no es el único condicionante para el funcionamiento correcto de una propuesta que apueste por la participación del alumnado. Después de consultar fuentes especializadas y basándonos en la experiencia del especialista del

centro, nos decantamos por el alumno, pero su participación no es el único condicionante, sino que existen otros factores que intervienen.

Llevar a cabo procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada, de forma que se otorga a los alumnos un papel activo y participativo, tanto en los procesos de evaluación como en los de calificación, tiene una serie de implicaciones tanto por parte del docente como por parte del discente que resumiremos en la tabla siguiente:

Tabla 2. ¿Qué implica la participación del alumnado en la evaluación?

Discente	Docente
Asunción de parte del poder	Compartir el poder con el alumnado
Capacidad de argumentación y razonamiento	Aceptación de críticas
Responsabilidad. Seriedad. Autonomía	Satisfacción
Alto grado de madurez	Confianza en el alumnado
Cambio de visión hacia la evaluación	Cambio de metodología y replanteamiento del sistema
Previo conocimiento de los criterios a evaluar	Claridad de criterios de evaluación
La evaluación como regulador del proceso de aprendizaje	La evaluación como mejora de la práctica docente
Mayor implicación y dedicación	

3.5. Evaluación y currículo

Entendemos que el hecho de fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación es, sobre todo, una cuestión de coherencia con las convicciones educativas existentes, los proyectos educativos que se desarrollan y los modelos y diseños curriculares que se pongan en práctica. No se trata tanto de una cuestión de moda, de cambio superficial o de una práctica desconectada del resto de proceso. En buena lógica, estas formas de evaluación están fuertemente relacionadas con planteamientos de educación democrática, participativa, crítica, dialógica... o modelos de currículo entendidos como proyecto y proceso, tal como aparece reflejado en la tabla 1.

En lo que se refiere al marco legal, es importante tener en cuenta que, desde 1970, las diferentes leyes educativas han ido proponiendo y defendiendo el desarrollo y la utilización de procesos de autoevaluación y coevaluación del alumnado. En ese sentido, creemos que deberíamos tener el valor de intentar hacer realidad las

posibilidades legales existentes, a pesar de la rémora que la tradición escolar supone en estas cuestiones.

Tomando como referencia a la ley educativa actual, LOMCE, y analizando cuáles son todas las orientaciones que se realizan en materia de evaluación, y en particular aquellos aspectos relacionados directamente con la práctica evaluativa escolar en educación primaria, nos encontramos con las siguientes referencias:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Preámbulo I, pág. 97858)

Las orientaciones en materia de evaluación ponen el acento en el carácter global y continuo de la evaluación, pero también en el progreso que pueda realizar el alumno en el conjunto de las áreas curriculares: La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Pág. 97871)

Observamos, por tanto, que la LOMCE establece unas consideraciones generales en materia de evaluación sin ninguna concreción sobre los modelos o tipos de evaluación que se pueden desarrollar en las aulas y, por consiguiente, no contiene ninguna referencia sobre el modelo de evaluación que nos ocupa en esta investigación.

Con el análisis general que llevamos a cabo podemos comprobar que implícitamente la ley educativa actual no establece ningún sistema de evaluación a seguir,. Sin embargo, si leemos detalladamente las diferentes áreas y los criterios de evaluación que establece, podemos interpretar que explícitamente existe una propuesta en la línea de dar importancia al alumno para que este sea consciente de su aprendizaje.

Siguiendo esta línea de análisis y centrándonos en la evaluación en nuestra área de interés, realizamos una clasificación básica de los criterios de evaluación generales que se establecen para el área de educación en la etapa de primaria. Para hacer esta clasificación nos fijamos en el verbo, así como el significado implícito que conlleva la explicación de cada criterio para seleccionar básicamente si es de carácter actitudinal, conceptual o procedimental. Encontramos verbos que no generan confusiones a la hora de diferenciar el carácter de los criterios, por ejemplo «aceptar» o «valorar», que dejan en evidencia que se valora la actitud del alumnado y no su práctica o ejecución, como indica el verbo del segundo criterio general, «utilizar», o conocimiento, como «extraer». Podemos



encontrar verbos como «resolver», que pueden dar lugar a confusión entre procedimental o actitudinal, pero fijándonos en el contexto, en la explicación del criterio, aparecen palabras que indican claramente si se trata de uno u otro, como es el caso siguiente extraído del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria (pág. 19409):

Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espaciotemporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.

Si nos fijamos simplemente en el verbo «resolver», podemos interpretar que se trata de una acción que implica pensar, adaptar una actitud frente a un problema; así pues este criterio se consideraría actitudinal. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, aparte de fijarnos en el verbo para la clasificación de estos criterios, tenemos en cuenta el desarrollo completo del criterio, es decir, el contexto, qué tipo de resolución busca este criterio, qué tipo de situaciones pretende que el alumno resuelva. En este caso, el término «motrices» indica claramente que se trata de un criterio procedimental. En definitiva, con esta clasificación podemos interpretar que la mayoría de los criterios son actitudinales, aproximadamente el 54 % del total, tal como aparece reflejado en el gráfico 1.

La interpretación que podemos extraer de este análisis es la importancia que se otorga al alumnado, de manera que sea un elemento importante del proceso de enseñanza y aprendizaje que implica la valoración y la evaluación. No termina de aclarar que el alumno participa, pero deja claro que es importante que mejore, que progrese, que tenga consciencia de ello y, sobre todo, que sea autónomo.

CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN EN E.F.

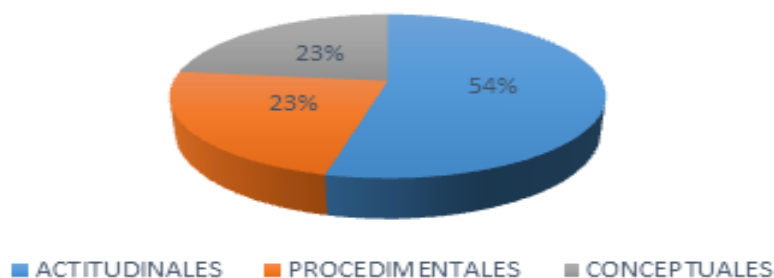


Gráfico 1. Distribución de los criterios generales de E.E.F LOMCE 2014, según su característica de aprendizaje.

IV. Experiencias de implicación del alumnado en la evaluación

Como mencionamos al principio de este escrito, gracias a la forma de trabajar del especialista del centro donde realicé las prácticas, pude reconducir y encontrar el hilo conductor de este trabajo. Por este motivo se considera necesario hacer una síntesis de todo aquello que aportó la experiencia vivida con el especialista del centro ya que ha sido clave y de gran provecho para poder afirmar que he experimentado y comprobado la importancia que tiene la participación del alumnado en su proceso de evaluación.

Para iniciar esta modalidad de evaluación, este docente ha partido de la ley que estaba implantada en el momento, LOGSE, sobre todo basándose en los planteamientos que esta incluye que parten de los principios del alumno y piden que el alumno sea consciente de su proceso de E-A. Sabiendo la responsabilidad que supone para el alumnado autoevaluarse y ser capaz de dialogar y reflexionar sobre su práctica, decidió empezar esta propuesta tan solo con los alumnos de los dos últimos cursos de primaria, ya que él considera que disponen de un nivel madurativo alto que les permite emitir juicios de valor. Por lo tanto, surgió su idea de introducir al alumno en el proceso de evaluación. ¿Cómo? A base de preguntarle; hacer que hable, comente; dialogar con él; darle voz, y que reflexione.

Una vez ha conseguido que el alumno hable acerca de su práctica y actuación, ya ha dado el primer paso, y el más importante. El siguiente paso es introducir su punto de vista como docente y que sea justificable y acorde con lo que el niño ha efectuado –evaluación compartida–, para ello, este docente recalca la importancia de un seguimiento observacional registrado para poder defender nuestra opinión. Ya dentro de este ambiente de diálogo y una vez el alumno y el docente tengan claro en qué situación está la práctica de cada uno, toca pasar de la valoración a la calificación. Para efectuar este paso, primero se autocalifica el alumno y posteriormente interviene el docente.

A medida que nos iba comentando aspectos a tener en cuenta para trabajar este tipo de evaluación, nos parecía un proceso muy complejo; sin embargo, la experiencia hace que lo complejo se transforme en algo simple y rutinario. En esta línea, este docente afirma que la paciencia es clave para tener el resultado deseado a largo plazo. A su vez, matiza que esta forma de evaluar le ha ayudado a mejorar su docencia y a establecer lazos muy cercanos con los alumnos. En una frase textual recalca lo importante que es el papel del niño y cómo cambia el hecho de darle confianza y autonomía: «Cuando confías en ellos, ellos también confían en ti. Hay que dar para recibir. Notas su sinceridad y ganas de demostrar que pueden hacerlo mejor».



Para acabar, insiste en la importancia de tener claros los criterios que se van a evaluar, ya que esto facilita la puesta en práctica del proceso de evaluación y ayuda al alumnado a tener claro sobre qué se va a dialogar y reflexionar.

Aparte de la experiencia vivida con nuestro supervisor de prácticas, existen otras experiencias publicadas que han llevado a cabo esta modalidad de evaluación y, por lo tanto, constatan su eficacia y vitalidad, de las cuales destacamos la de López Pastor y otros (2007): «Trece años de evaluación compartida en Educación Física». En ella expone detalladamente la experiencia vivida durante trece años en un centro velando por el funcionamiento de este sistema de evaluación que el resto de compañeros consideraban un trabajo vano y sin salida.



V. Sugerencias para la aplicación de una evaluación participativa

Después de esta larga exposición, llegamos al punto de extraer las ideas principales o sugerencias que hay que tener en cuenta a la hora de decidir, o intentar llevar a cabo, el proceso de evaluación expuesto, y aconsejamos ser rigurosos en ello:

- El uso de metodologías participativas (descubrimiento guiado, resolución de problemas).
- El nivel madurativo del alumnado. Cuanta más edad mejor funcionamiento, ya que, tal como refleja Herranz Sancho (2006: 63), «la falta de madurez de los alumnos es otro factor que se plantea a la hora de realizar la autoevaluación». En este sentido, este autor afirma que en edades tempranas, como son los primeros cursos de primaria, el alumnado no dispone de la capacidad suficiente para valorar, enjuiciar, elegir o tomar decisiones. Por este motivo, en las aportaciones del especialista se manifiesta que tan solo lleva a cabo procesos de evaluación participativa en los dos últimos cursos: quinto y sexto.
- Confianza entre docentes y discentes. Tal como recalca López Pastor (1995: 9), «para que este sistema tenga éxito, es absolutamente necesario que exista una gran confianza entre docentes y discentes. Si no somos capaces de confiar plenamente en todos (o en una gran mayoría) nuestras/os alumnas/os, mejor no intentarlo».
- Cesión de responsabilidad. «Este tipo de evaluación tiene un componente motivacional para el alumno, ya que la cesión de responsabilidad facilita que el alumno sea el responsable de valorar su proceso de aprendizaje», Marina Álvaro (2013: 24).



- Paciencia, tiempo y ganas. Tal como indica el especialista del centro, la paciencia es primordial en esta alternativa de evaluación ya que al principio es costoso lograr implantarla. Precisa de más tiempo que la modalidad tradicional ya que al hacer que el alumno participe es más duradero el proceso de evaluación. Y las ganas van unidas a los dos aspectos anteriores: tiempo y paciencia.
- La existencia de un peligro de la calificación dialogada. Para López Pastor (2007: 80) es necesario «evitar que se convierta en un tira y afloja entre alumno y profesor, en una especie de regateo por la calificación definitiva». Para prevenir esta situación, este autor ofrece los aspectos siguientes a tener en cuenta:
 - Claridad y transparencia en el planteamiento de los criterios de evaluación.
 - Tener presente la importancia del proceso, la evolución y mejora del alumnado.
 - No obsesionarse con las calificaciones. Cuando llega el momento de hablar de la calificación, es preferible hablar con claridad y calma, sin darle más importancia de la estrictamente necesaria.
- La proporción de *feedback*, ya que ayuda al niño a sentirse importante y con ganas de sacar lo mejor de él y, a su vez, a reflexionar sobre sus actuaciones. Este aspecto se ha vivido en el seno de las prácticas con nuestro especialista y podemos afirmar que dar una buena retroalimentación es tan importante como la evaluación.
- La experiencia vivida con el alumnado del centro de prácticas. Podemos encontrarnos con alumnos que intentarán engañarnos y demostrarnos que han sido los mejores. Si pretendemos educar para la responsabilidad y la autonomía, debemos correr el riesgo de que «se engañen» (aunque los engañados podamos parecer nosotros). Hay que asumir esta posibilidad.

Para paliar estos «engaños» e «injusticias»; se puede entrevistar al alumnado. En la entrevista, se analiza toda la autoevaluación y nos introducimos en evaluación compartida, donde se deciden de forma común los errores y mejoras que se deben tener en cuenta. De aquí se extrae una valoración que posteriormente hay que calificar mediante una autocalificación y una calificación compartida y dialogada. Este es el momento de llamar «caradura» al caradura, y demostrárselo. Y si aquí no hay acuerdo, siempre se puede recurrir a la valoración de otros compañeros o grupos de alumnos, a lo que López y otros (2006) denominan coevaluación.

Con todas estas aportaciones lo que se busca es ofrecer y facilitar el camino a todas aquellas personas que se encuentran en una situación similar a nosotros, es decir, que están en desacuerdo con los planteamientos del modelo tradicional y buscan alternativas de cambio. Aquí intentamos reflejar aspectos que debemos tener presentes a la hora de decidir incluir activa y participativamente al alumnado en la evaluación.



VI. Conclusiones

Después de leer, buscar, preguntar y vivir esta experiencia inolvidable, llegamos a la conclusión que la educación está entorno al niño, no al docente. El alumno es el pilar entorno al cual gira todo el proceso educativo y la evaluación es, por su parte, el eje integrador y dinamizador de la docencia, tanto en primaria como en etapas superiores. Tenemos dos elementos sin los cuales el sistema educativo no avanza: el niño y el proceso de evaluación. Pero se desconocen entre ellos, ni el alumno sabe cómo funciona la evaluación ni la evaluación sabe cómo funciona el alumno. Por lo tanto, a lo largo de este trabajo hemos descubierto el valor de este y se demuestra mediante su implicación en la evaluación de su aprendizaje. Hemos dado un paso más en nuestra formación como docentes, hemos logrado pasar de la fase «¿qué le explicamos a los alumnos?» a que sean ellos los que evalúan su aprendizaje.

Este trabajo, aparte de servirnos como punto de avance, nos ha servido para reflexionar acerca de nuestra profesión como futuros docentes y la situación en la que nos encontramos respecto a la evaluación en educación primaria. Consideramos que a lo largo de estos cuatro años de formación no se nos ha formado para ser coherentes con el objetivo que persigue la educación en primaria: formar personas autónomas con un espíritu crítico, que sean capaces de reflexionar acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este fin queda tachado cuando a la hora de evaluar los aislamos de este proceso y nos aprovechamos de nuestro poder como docentes, de tal modo que la calificación solo sale de nuestras manos y, por consiguiente, nuestra práctica es incuestionable. Después de estar cuatro meses experimentando el funcionamiento de la alternativa a la manera tradicional de evaluación, nos queda totalmente claro que este es el modelo que queremos aplicar en nuestras sesiones el día de mañana, por todas las razones expuestas a lo largo del trabajo.

A medida que íbamos conociendo aspectos de la evaluación y su reflejo en la práctica docente y en el estado del niño, el peso de este proceso iba en crecimiento y nos hizo recordar la evaluación que se trabajó con nosotros y podemos afirmar que no sabíamos el porqué de muchos aspectos y el docente era el todopoderoso. Nos gustaría

remarcar que muchos docentes piensan que los alumnos no son capaces de llevar a cabo este tipo de evaluación y que intentarlo es una pérdida de tiempo. Personalmente, os invitamos a probar esta experiencia y concluimos, a partir de la experiencia, que los alumnos de educación primaria sí que pueden realizar sus procesos de autoevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada en el área de Educación Física de manera seria, sincera y razonada, a partir de unos criterios de evaluación previamente establecidos y conocidos.

Respecto al especialista que nos acompañó a lo largo de este trabajo, cabe destacar que gracias a él hemos descubierto y comprobado la viabilidad de esta propuesta de evaluación que él está llevando a cabo. Por su parte, se ha sentido apoyado en el planteamiento y ha estado muy atento a nuestras dudas y cuestiones, que siempre ha resuelto con una base teórica y práctica justificada y viable.

Para concluir, me gustaría animar para que continuemos avanzando hacia formas más educativas, democráticas y formativas de evaluar nuestra materia. Cada vez hay más profesorado que las va poniendo en práctica, a pesar de la dificultad y resistencia que genera el peso de la tradición. Es bueno saber que no estoy sola en esta búsqueda de coherencia educativa y curricular, que existen muchas compañeras y compañeros que ya han recorrido el camino, como es el caso de nuestro especialista, y que pueden ayudarnos a la hora de buscar soluciones a los problemas que surgen o a la hora de encontrar la mejor dirección para cada situación y contexto. Ánimo, que el camino merece la pena tanto en lo profesional como en lo personal.

VII. Bibliografía

7.1. Referencias bibliográficas

- Arnold, Peter. 1991. *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata-MEC.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. 1985. *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona: Alamex.
- . 1993. «El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje». *Revista Cuadernos de Pedagogía* 219: 28-32, en Herranz Sancho, M. 2006. *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de educación primaria. Un estudio de casos en el área de Educación Física*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Blandez Ángel, Julia. 2000. *Programación de unidades didácticas por ambientes de aprendizaje*. Barcelona: INDE.
- Blázquez Sánchez, Domingo. 1990. *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- . 1993. «Perspectivas de la evaluación en Educación Física y deporte». *Revista Apunts, Educación Física y Deportes* 31: 5-16.
- Casanova, María Antonia. 1995. *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chamero, Manuel y Javier Fraile. 2011. «Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física». *EmásF, Revista Digital de Educación Física* 2 (10): 32-53.
- Chaparro Aguado, Francisca y Ana Pérez Curiel. 2010. «La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos». *Revista digital efdeportes* 14 (140). <https://www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm>.
- Fernández García, Emilia, María Luisa Zagalaz Sánchez y Emilia Fernández García (ed.). 2002. *Didáctica de la Educación Física en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Fraile Aranda, Antonio. 1993. *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- González Halcones, Miguel Ángel y Noelia Pérez González. 2004. «La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos». *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo* 29 (14): 95-109.
- Hernández Álvarez, Juan Luis y Roberto Velázquez Buendía (coord.). 2004. *La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Jiménez, Francisco y Vicente Navarro Adelantado. 2008. «Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: Dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria». *Revista Española de Educación Física y Deportes* 9, julio-diciembre: 14-25.
- Lafourcade, Pedro D. 1977. *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- López Pastor, Víctor M. y Blas Jiménez Cobo. 1995. «Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo». *Revista Complutense de Educación* 6 (2): 192-202.
- López Pastor, Víctor M. 1999b. *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Valladolid: Universidad de Valladolid.





- . 2004. *La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física*. En *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*, editado por A. Fraile Aranda Madrid: Biblioteca Nueva: 265-291
- . 2005. «La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida». *Revista Tándem* 17: 9.
- . 2006a. «La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 10: 31-41.
- López Pastor, Víctor M., José Juan Barba Martín, Roberto Monjas Aguado, Juan Carlos Manrique Arribas, Carlos Heras Bernardino, Marta González Pascual (ed.). 2007. «Trece años de evaluación compartida en Educación Física». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 7: 69-86.
- Víctor Manuel López Pastor y José Juan Barba Martín. 2008. «Posibilidades de la evaluación formativa y compartida en los procesos de resolución de conflictos en Educación Física». En *La resolución de conflictos en y a través de la Educación Física*, editado por Fraile Aranda, Víctor Manuel López Pastor, Jesús Vicente Ruiz Omeñaca y Carlos Velázquez Callado, 163-206. Barcelona: Graó.
- López Pastor, Víctor M. y Juan Manuel Gea Fernández. 2012. «Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 38: 245-270.
- Pérez Pérez, Cruz. 2000. «La autoevaluación en educación primaria». *Revista Aula de innovación educativa* 90: 39-41.
- Sánchez Bañuelos, Fernando. 1996. *La actividad física orientada hacia la salud*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. 1993. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Tinning, Richard. 1996. «Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado». *Revista de educación* 131: 123-134. Monográfico EF.
- Velázquez Callado, Carlos. 2006. «Evaluando un programa de Educación Física para la paz». En *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*, editado por Víctor M. López Pastor, 387-397. Madrid: Miño y Dávila.

7.2. Referencias normativas

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.





21st century skills:

Fomentando la expresión oral en las aulas de primaria como mejora del autoconcepto a través del aprendizaje cooperativo

Maria Rallo Vicent
mrallovicent@gmail.com

Alicia Benet Gil
abenet@uji.es

I. Resumen

La finalidad de este trabajo de fin de grado es describir y determinar la importancia que tiene el desarrollo de la competencia de hablar en público desde temprana edad como preparación futura a través del aprendizaje cooperativo y su relación con el acrecentamiento del autoconcepto. Estos tres aspectos combinados pueden responder a dos urgencias educativas: la educación para el diálogo y la educación para la convivencia. Para poder lograr este objetivo se ha llevado a cabo un estudio experimental mediante la observación directa, una intervención didáctica en un aula de cuarto de primaria y un estudio de campo para comprobar el grado de percepción que tienen los estudiantes a la hora de expresarse en público y si estos resultados varían cuando se aplica el trabajo cooperativo con la pretensión de que mejorando las habilidades de comunicación se conseguiría un efecto positivo en su rendimiento escolar, personal y profesional. De los resultados hallados se desprende la necesidad de trabajar esta habilidad comunicativa en el aula mediante estrategias didácticas adecuadas que implican el trabajo cooperativo; la motivación, que es la razón que empuja a la implicación emocional, y una evaluación eficaz y razonada. Finalmente se plantea la necesidad de un mayor periodo de tiempo de estudio y de una posible línea de investigación en la que se considere el control de las emociones por su peso en cualquier habilidad social y comunicativa.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, hablar en público, autoconcepto, educación primaria, efecto positivo.

II. Introducción

En este artículo presentamos una investigación de tipo experimental dirigida al análisis del aula mediante una intervención didáctica que podría explicar la relación que existe entre el trabajo cooperativo y la competencia de hablar en público señalando el protagonismo de ambas líneas de investigación en esta sociedad actual y sus expectativas en cuanto a la necesidad de su aprendizaje para el futuro profesional y personal de cualquier individuo en este planeta.

La elección del tema responde a una serie de motivaciones intrínsecas y experiencias personales. Durante mi formación como maestra he podido comprobar cómo una persona que habla y se expresa bien deja huella en cualquier individuo y cómo esta puede influir positivamente en las personas. Además, en esta era de la información se necesitan personas con unas habilidades sociales



importantes ya que no se trata de quien sabe más sino de quien domina mejor estas habilidades. La capacidad de persuasión, influencia, liderazgo y trabajo en equipo serán las competencias requeridas para cualquier habitante de este planeta.

Una lección aprendida no hace mucho es la de un predicador que estaba intentado preparar su sermón en circunstancias difíciles. Su hijo, nervioso, estaba en casa sin poder salir a jugar; el padre, viendo que estaba aburrido, arrancó una hoja colorida de una revista en la que aparecía un mapamundi. La rompió a trocitos y la esparció por el suelo invitando a su hijo a recomponer la imagen. El predicador supuso que la tarea le iba a llevar toda la mañana, pero a los diez minutos su hijo ya lo había terminado. El padre le preguntó cómo lo había hecho tan de prisa. El hijo dijo que había sido fácil, ya que en la parte de atrás de la hoja había una imagen de un hombre; compuso su imagen y le dio la vuelta porque pensó que si la figura del hombre estaba bien, el mundo también lo estaría. El padre sonrió y manifestó que ya tenía el tema para el sermón. *Si un hombre está bien, el mundo lo estará también.*

De aquí mi inquietud por relacionar la autoestima con la expresión oral y con el trabajo cooperativo queriendo comprobar que si una persona se siente bien consigo misma, es decir, posee una actitud mental positiva, puede enfrentarse a cualquier problemática o reto que se le presente y, por ello, aprender a hablar en público puede influir en la mejora del autoconcepto.

III. Marco teórico

En este apartado haremos una revisión bibliográfica dividida en varios subapartados que intentarán dar respuesta a los aspectos que, a nuestro juicio, es necesario contemplar para comprender de forma apropiada el presente trabajo de investigación. Comenzaremos haciendo referencia a los fundamentos teóricos sobre el aprendizaje cooperativo y seguiremos con las mejoras que se desprenden de aplicarlos en el aula como elemento clave en el desarrollo de la competencia de hablar en público y el acrecentamiento del autoconcepto.

3.1. Aprendizaje cooperativo

Con el término «aprendizaje cooperativo» nos referimos a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. También se refiere al empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, 1999).

Para Kagan (1994), el aprendizaje cooperativo se refiere a «una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje» (Pliego, 2011: 65).

Haciendo referencia a definiciones más actuales, encontramos definido el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimientos y capacidad, aunque alguna vez puedan ser más homogéneos, que utilizan una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación igualitaria y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos (Pujolàs, 2009).

De lo expuesto en este apartado se deriva que el aprendizaje cooperativo es una pieza clave para conseguir que los alumnos sepan trabajar en equipo y adquieran habilidades sociales que solo se desarrollan a través del trabajo cooperativo. Por tanto, se trata de otorgar más protagonismo a los alumnos haciéndolos sujetos activos de su propio aprendizaje. Con este aprendizaje, el docente pasa a ser un diseñador que organiza y facilita situaciones que deriven al aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes del alumnado.

A partir de las investigaciones existentes, se sabe que la cooperación comparada con métodos individualistas y competitivos da lugar a resultados empíricos satisfactorios. Los hermanos Johnson y Holubec (1999) hablan de los efectos siguientes: mayores esfuerzos para lograr un buen desempeño, esto incluye una mayor productividad y posibilidad de retención a largo plazo por parte del alumnado y sobre todo una motivación intrínseca; también la existencia de relaciones más positivas entre los alumnos, y finalmente mayor salud mental ya que se produce un ajuste psicológico general, un desarrollo social e integración.

En palabras de estos autores se puede decir que la cooperación es algo más que un método de enseñanza. Es un cambio en la estructura organizativa que afecta todos los aspectos de la vida en el aula y esto permite al docente reemplazar el modelo de producción en masa por uno basado en el trabajo en equipo y el alto rendimiento.

Para terminar este apartado, es necesario hablar de la influencia del aprendizaje cooperativo en la educación para la convivencia como el propio Delors (1996) argumenta en sus cuatro pilares del aprendizaje a lo largo de la vida. El desarrollo personal (fin último de la educación) requiere de la interacción con los demás y se opone al individualismo. La persona se desarrolla como tal en comunidad por lo que las actividades dialógicas y las habilidades de hablar en público son necesarias para aprender a convivir en la diferencia y para encontrar vías de entendimiento entre las personas (Camps, 2002). Otros dos autores afirman que una de las cosas para las que

sirve el aprendizaje cooperativo es para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas y mejorar las competencias sociales y cognitivas (Hirst y Slavik, 1990).

3.2. Expresión oral / hablar en público

El lenguaje es una de las herramientas más poderosas que posee la especie humana. A través de él podemos expresar nuestras ideas, pensamientos, sentimientos e incluso hablar de aquello que resulta intangible. Es decir, nos da la posibilidad de referirnos tanto al pasado, como al presente y al futuro. De aquí que muchos autores reclamen que aprender a hablar en público no es una opción sino una necesidad.

Vamos a usar el término «expresión oral» en relación con el término «oratoria», no meramente como el arte de hablar ante un auditorio, sino como la expresión oral de una persona. Para ello recurrimos a la Real Academia Española que define este término como el «arte de hablar con elocuencia». Por otro lado, se establece que los principios retóricos son una parte de lo que hoy se entiende por saber hablar en público, es decir, la tarea de una persona que se presenta y utiliza el lenguaje ante otros individuos con un objetivo determinado (Briz, 2008).

También deberíamos definir la «competencia comunicativa» con palabras del antropólogo Hymes (1970), en las que cuestionaba la concepción chomskiana de competencia lingüística aduciendo que la habilidad de un hablante no se limita al dominio de los aspectos gramaticales, sino que un buen usuario de la lengua debe tener conocimiento del grado de adecuación de las expresiones lingüísticas a las situaciones en que se producen, tiene que dominar los registros y las estrategias comunicativas para captar y mantener el interés y la atención de los receptores.

La afirmación «todo el mundo sabe hablar, hay que aprender a escribir» es uno de los pensamientos más expresados en la enseñanza. Es obvio que el desarrollo de la lengua oral es universal y que desde la primera edad nos acompaña y nos permite interactuar con los demás y expresar nuestros sentimientos. Sin embargo, al final de la enseñanza obligatoria muchas personas tienen problemas para hablar en público como profesionales y como ciudadanos (Vilà y Castellà, 2014). Por tanto, se parte de una presencia deficiente y de una falta de tradición pedagógica en la enseñanza de la expresión oral en nuestro país.

Actualmente, muchos países han incluido entre los objetivos del área de lengua el desarrollo de las habilidades orales en la misma frecuencia que las escritas. Por ejemplo, en Italia la expresión oral tiene un papel importante en la evaluación, con exámenes orales. Países como Argentina, Reino Unido y Estados Unidos consideran de total importancia trabajar esta competencia en todos los niveles de



aprendizaje. La enseñanza secundaria en Estados Unidos presta gran atención al *public speaking* como asignatura optativa, aunque las destrezas orales se desarrollan a lo largo del paso del alumno por las aulas de los *high schools*. También se hace referencia a asociaciones consagradas de oratoria como American Forensics Association, que promueve la competición a escala nacional.

En cambio, en nuestro país, pocos son los centros donde se estudia oratoria. Agustin Rosa, experto en oratoria y autor de *Hablar en público es posible si sabes cómo* afirma que «comunicar con eficacia es una habilidad básica hoy en día pero raramente se enseña en los colegios españoles». También dice que «mejorando las habilidades de oratoria y comunicación en los más jóvenes se conseguiría un efecto positivo en su rendimiento escolar, desarrollo personal y profesional».

Fran Carrillo, fundador y director de La Fábrica de Discursos, lugar donde aprenden técnicas de oratoria y de debate numerosos políticos de este país, aconseja leer siempre el doble de lo que se escriba, escribir el doble de lo que se escuche y escuchar el doble de lo que se habla.

3.3. Aprender a hablar en público como mejora del autoconcepto

Para tratar este punto, actualmente tenemos dos problemáticas vigentes. La primera, según un estudio realizado por Arturo Bados en 2005, es que el 75 % de la población reconoce haber rechazado situaciones de hablar en público por miedo. El otro factor es que el aula es el espacio privilegiado para practicar la comunicación pública y su entrenamiento, por lo que es una ciencia y se debe ejercitar como tal.

Es verdad que hay un déficit en la adquisición de los usos orales formales, ya que no se dan en su entorno más cercano y esto provoca que los niños se sientan inseguros e inexpertos en las prácticas discursivas no coloquiales, y aquí es donde aparece con intensidad el problema psicológico de los nervios, inseguridades, entre otros. Para erradicar esta problemática, es necesario que desde temprana edad se practique ante audiencias más o menos numerosas y así ir adquiriendo tablas, madurando el control de las emociones, los miedos y la tensión para mejorar la seguridad personal y la autoestima.

En cualquier aprendizaje es fundamental la motivación, ya que esta es la razón que empuja a la implicación emocional y cognitiva del estudiante de la tarea que se le propone (Vilà y Castellà, 2014). Según Spitzberg (2003), si hay motivación podrá haber cambios para perfeccionar nuestra comunicación; de lo contrario, será difícil. Este elemento está directamente relacionado con la percepción de identidad, la autodefinición y autoestima, ya que en la medida que el



individuo se conozca a sí mismo podrá comunicar y elegir a las personas con las que se va a relacionar.

A modo de conclusión, cabe decir que si dejamos que los niños expresen sus propias ideas estaremos desarrollando en ellos una actitud crítica que permitirá que se sientan seguros y fortaleceremos su autoestima y autoconcepto, por lo que mediante la habilidad de hablar en público podemos erradicar los miedos, la desinhibición y potenciar su desarrollo personal y profesional.



IV. Objetivos

El objetivo general de este estudio es describir y determinar la importancia que tiene el desarrollo de la competencia de hablar en público desde los primeros estadios de edad como preparación futura en el ámbito profesional y personal, y se destaca que dicha habilidad será más un requisito que algo aislado en este planeta. A continuación, se plantean los objetivos específicos que se quieren alcanzar en el presente estudio:

- Conocer el grado de percepción que tienen los estudiantes a la hora de expresarse en público.
- Determinar si mediante el trabajo cooperativo mejora la expresión oral de los estudiantes.
- Identificar de qué manera desarrollar la competencia de hablar en público favorece al acrecentamiento del autoconcepto.

V. Material y método

Teniendo como referencia el marco teórico previo, se va a llevar a cabo un estudio experimental sobre la efectividad del trabajo cooperativo como método para desarrollar la expresión oral. Además se investigará si la competencia de hablar en público puede incrementar o no el nivel de autoconcepto de cada alumno a través de un cuestionario pre y postest y la observación participante en el aula teniendo en cuenta estos factores a través de una intervención didáctica que consta de 10 sesiones.

Respecto al muestreo, se ha considerado pertinente el muestreo intencional, ya que partimos de la necesidad de comprensión de los fenómenos y procesos sociales en toda su complejidad. Los sujetos que participan en este estudio conforman un total de 23 niños y niñas de cuarto de primaria, por lo que tienen entre 9 y 10 años.

Corresponden al centro educativo de infantil y primaria, Jaime I (Nules). De estos 23, se cuenta con 8 niños y 15 niñas.

Las técnicas e instrumentos de investigación utilizados para realizar este estudio son, por un lado, la observación participante ya que la observadora está integrada en el grupo debido a la realización del prácticum II. Se pretende observar los efectos en la autoestima de cada alumno a la hora de trabajar la expresión oral en el aula y comparar las situaciones en las que los niños se expresan en solitario y cuando lo hacen en equipo, de forma que se comprueba la eficacia del trabajo cooperativo en cualquier aula, en cualquier materia o habilidad social.

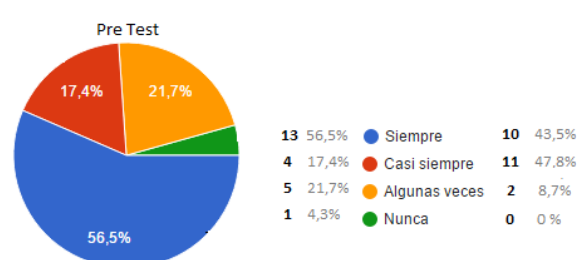
Por otro lado, se pasa un cuestionario a los alumnos, antes y después de la intervención, que consta de 11 preguntas de respuesta cerrada con cuatro opciones que van de cuatro a uno junto con los adverbios «siempre», «casi siempre», «algunas veces» y «nunca». Hemos considerado que esta es la opción más precisa para un análisis posterior, y para conocer el grado de frecuencia en el que suceden dichas afirmaciones en la vida del alumnado. Este cuestionario está elaborado por la misma investigadora, ya que después de una búsqueda intensa se ha considerado que podría ceñirse mejor a los objetivos la realización propia del cuestionario.

Haciendo referencia al análisis de datos, para obtener los datos cuantitativos, se ha calculado el porcentaje de cada franja de datos, ya que se considera más fácil su entendimiento para interpretar posteriormente los resultados en los que se tendrán en cuenta estos datos.

VI. Resultados

En este apartado se presentan los resultados cuantitativos obtenidos al pasar el test antes y después de la intervención.

En la Gráfica 1 se muestra cómo se sienten los alumnos al hablar delante de sus compañeros.



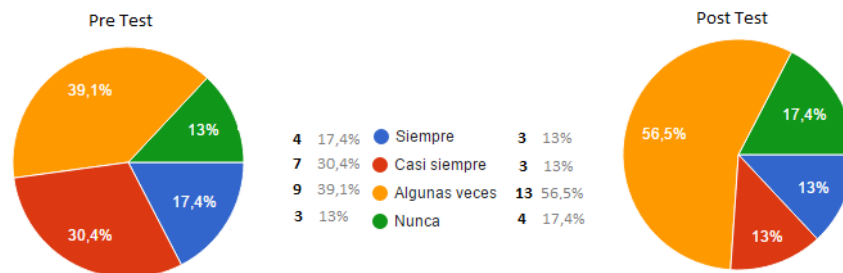
Gráfica 1. Sentirse bien cuando se habla delante de los compañeros.

Podemos observar que tanto en el test inicial como en el posterior los



porcentajes de «siempre» y «casi siempre» se mantienen altos. También se observa que el sentirse mal en dichas situaciones desaparece pasando a sentirse así solo algunas veces.

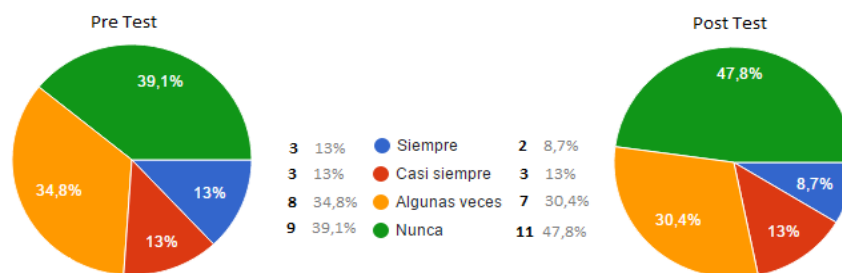
En la Gráfica 2 se observa la frecuencia en la que se produce el estado de nerviosismo cuando se tiene que hablar de pie para todos los compañeros.



Gráfica 2. Ponerse nervioso/a cuando se tiene que hablar de pie delante de los compañeros/as.

En esta gráfica se destaca que el 39,1 % dice ponerse nervioso algunas veces y el 30,4 % casi siempre, mientras que después se reducen los estados frecuentes de nervios y aumenta el porcentaje de algunas veces, 56,5 % y hay un aumento relativo en los que dicen no ponerse nerviosos nunca, 17,4 %, cuando tienen que hablar para todos sus compañeros.

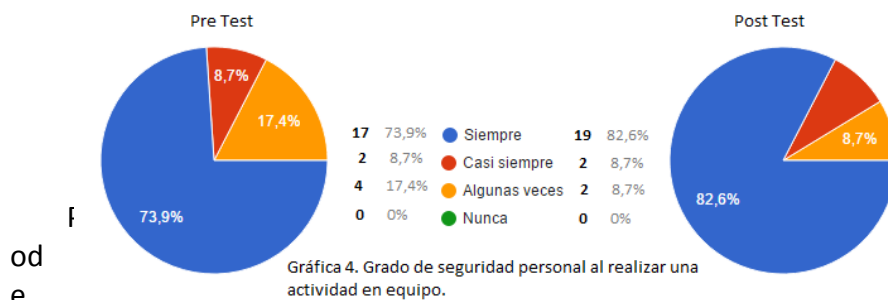
En la Gráfica 3 se muestra la vergüenza que puede producir hablar delante de sus compañeros.



Gráfica 3. Sentir vergüenza al hablar delante de los compañeros/as.

En esta figura podemos apreciar como el 39,1 % dice no tener vergüenza nunca al hablar delante de sus compañeros, mientras que un 26 % tiene vergüenza siempre o casi siempre. En el test pasado a posteriori, se destaca cómo la variable nunca aumenta notoriamente y se reducen las variables «algunas veces» y «siempre».

En la Gráfica 4 se aprecia el grado de seguridad personal al realizar una actividad en equipo.



Gràfica 4. Grado de seguridad personal al realizar una actividad en equipo.

Podemos observar que el grado de seguridad personal es alto, se destaca que siempre dicen sentirse seguros al trabajar en equipo con unos porcentajes de 73,9 % y 82,6 % y aquellos que dicen sentirse seguros solo algunas veces se reducen casi a la mitad, y pasan de 17,4 % a 8,7 %.

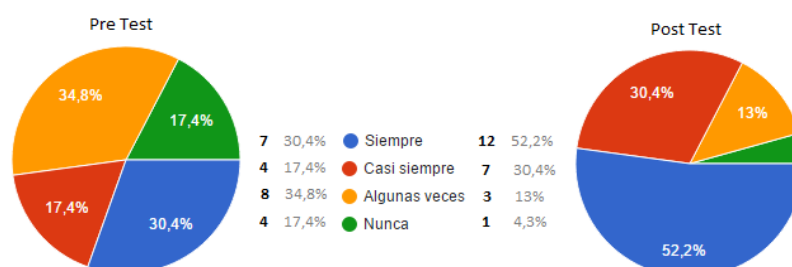
En la Gràfica 5 se muestra la percepción positiva que tienen sobre ellos mismos al hablar en público.



Gràfica 5. Sentirse bien consigo mismo/a al hablar en público.

En esta gràfica se muestra que la mitad de los alumnos se sienten siempre bien consigo mismos al hablar en público. El porcentaje de los que solo algunas veces se sentían bien en el test inicial en el posttest se reduce dos tercios.

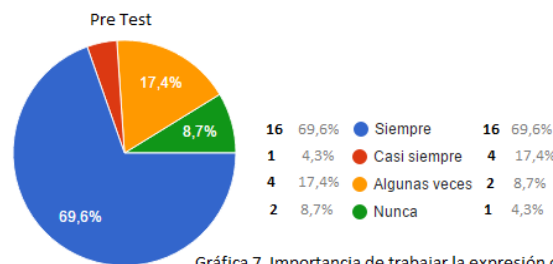
En la Gràfica 6 se puede observar la frecuencia en la que se sienten cómodos al hablar delante de cualquier persona o grupo de personas.



Gràfica 6. Sentirse cómodo/a al hablar delante de cualquier persona, sea una o sean veinte.

Podemos observar que aquellos que dicen sentirse cómodos siempre y algunas veces son entre el 30 y 35 %, mientras que casi siempre y nunca son el 17,4 %. En el posttest se observa cómo aumenta la variable «siempre» y alcanza el 52,2 % y se casi desaparece el no sentirse cómodos en ninguna de las situaciones.

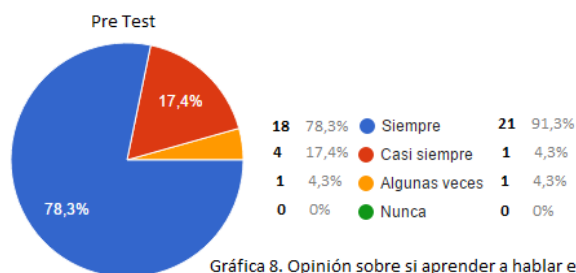
En la Gràfica 7 se muestra la importancia de trabajar la expresión oral en clase.



Gràfica 7. Importancia de trabajar la expresión oral en clase.

Se aprecia cómo los alumnos dan cierta importancia a trabajar la expresión oral en clase. Mientras que el porcentaje de las variables «algunas veces» y «nunca» en el pretest es el 26 %, en el postest disminuye al 13 % entre los dos.

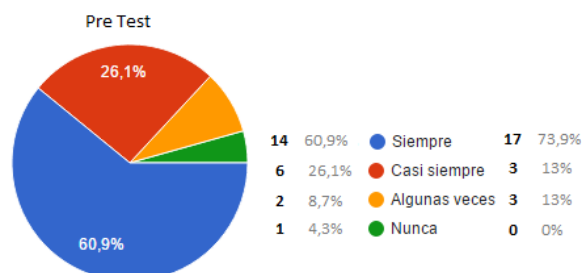
En la Gràfica 8 se muestra la opinión del alumnado sobre si aprender a hablar en público puede ayudar o no en su futuro.



Gràfica 8. Opinión sobre si aprender a hablar en público puede ayudar en su futuro.

Podemos observar que la mayoría del alumnado considera que aprender a hablar en público les puede ayudar en un futuro, y se observa que en el postest esta opinión llega al 91,3 %, casi la totalidad del alumnado.

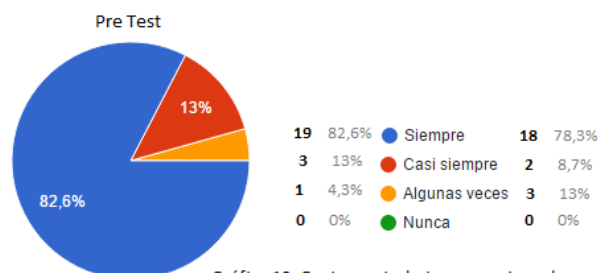
En la Gràfica 9 se observa la diversión que les produce trabajar la expresión oral en clase.



Gràfica 9. Diversión trabajando la expresión oral en clase.

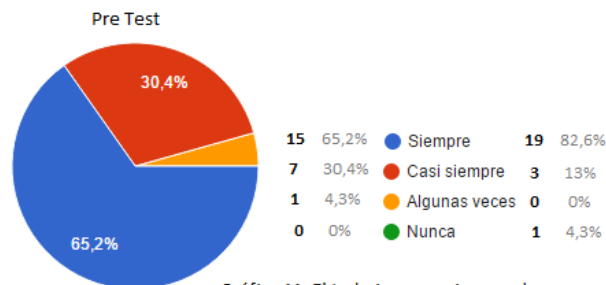
Se destaca que la mayoría del alumnado dice divertirse trabajando la expresión oral en clase, tanto en el pretest, con el 60,9 %, como en el postest, con el 73,9 %. Solo en el test inicial una persona no considera divertido trabajar esta habilidad comunicativa.

En la Gráfica 10 se aprecia el gusto por trabajar en equipo y hacer actividades de forma cooperativa



Gráfica 10. Gusto por trabajar en equipo y hacer actividades de forma cooperativa.

Podemos observar que a la mayoría del alumnado le gusta trabajar en equipo y realizar actividades de forma cooperativa y se observa que el porcentaje no varía y se mantiene en los dos test entre el 78 y 80 % en los dos test.



Gráfica 11. El trabajo en equipo ayuda a superar los miedos de hablar en público.

En la Gráfica 11 se muestra la ayuda que proporciona el trabajo en equipo para superar los miedos de hablar en público.

En esta gráfica podemos observar que, en el test inicial, el 65,2 % considera que el trabajo en equipo siempre ayuda a superar estos miedos, mientras que un 4,3 % cree que puede ayudar algunas veces. Asimismo, en el test final se afianza la creencia con el 82,6 % y, sin embargo, aparece una ligera incongruencia en lo que inicialmente se había apuntado y hay un 4,3 % que representa el «nunca».

VII. Discusión y conclusiones

La necesidad de compartir el conocimiento que se tiene y la experiencia en el desarrollo de la habilidad oral es la manera de potenciar y crear generadores de conocimiento crítico. La necesidad de preparar a los niños para el desempeño profesional y personal en este futuro incierto pasa por la consecución de una serie de competencias entre las que destacan, por su relevancia, la competencia para hablar en público y el trabajo cooperativo. «Si capturamos una nueva habilidad y conocimiento y no empleamos ésta o no la potenciamos, será solo parte de una cultura general impráctica» (De la Rosa, 2006. Citado en Amador, M., 2013: 102).

De los resultados obtenidos del cuestionario se deduce que los alumnos generalmente suelen sentirse bien al expresarse de forma oral delante de sus compañeros. Por otro lado, el estado de nervios ante una situación de expresión oral es frecuente entre los alumnos, de manera que se establece una relación entre el nerviosismo y la vergüenza que pueden sentir al hablar en público. Todo esto hace efecto en el concepto que tienen sobre ellos mismos y se destaca que la mayoría tiene una percepción positiva hacia ellos mismos y esto puede que se deba a la concepción y creencia de que expresarse en público es una habilidad que se puede aprender y que su praxis aumenta la imagen del yo-conocido del alumnado.

Teniendo en cuenta la opinión del alumnado en cuanto a si esta habilidad se debe trabajar o no en el aula, la mayoría se da cuenta de que es una habilidad poco trabajada y necesaria en estos tiempos y es que, en palabras de Wells (1986), en la escuela hay que desarrollar la competencia de hablar en público para aprender sobre el mundo. Vilà y Castellà (2014: 125) argumentan que:

Esto solo se consigue con estrategias didácticas adecuadas, que implican la motivación, el trabajo cooperativo, la verosimilitud de las situaciones, la doble planificación didáctica del habla y de la escucha, una relación pedagógica equilibrada en el aula, la preparación de secuencias didácticas más o menos complejas y la evaluación eficaz, relativa, razonada y formativa.

Después de realizar el presente estudio, se puede pensar que existe una relación entre la competencia de hablar en público y el trabajo cooperativo, ya que ciertas actitudes comunicativas están presentes en ambos campos y algunas son causa y efecto de otras como por ejemplo la falta de autoestima de aquellos sujetos que se muestran pasivos en tareas por equipos. Estos presentan nerviosismo, estrés y bloqueos al hablar en público, mientras que aquellos que ejercen en el equipo el liderazgo positivo muestran seguridad, motivación y un control de las emociones satisfactorio.

Este último aspecto puede que sea un motivo para una futura línea de investigación, por el peso que tiene en cualquier habilidad social y comunicativa, considerando las emociones y el control de estas como objeto de estudio y cómo afecta al desarrollo de la competencia de hablar en público.

Dicho esto, se puede afirmar que el trabajo cooperativo entre iguales favorece el trabajo de la expresión oral, ya que se coopera en la preparación del discurso; se coopera sintiendo el apoyo psicológico de los compañeros, en la evaluación conjunta de las intervenciones de cada alumno, etc. En resumen, «una ventaja del trabajo cooperativo oral es que al final cada uno pronuncia su discurso, es decir firma su parte» (Vilà y Castellà, 2014: 128).

Haciendo referencia a los logros y las aportaciones de este estudio, se puede considerar que la temática de esta investigación responde a una demanda actual de habilidades de comunicación. Cooper y Morreale (2003) citan un informe del Departamento de Trabajo de EEUU (1995) en el que se afirma que las habilidades de comunicación serán demandadas en la mayoría de profesiones del siglo XXI. Por tanto, si vivimos en la era de la información, y con ello de la comunicación, donde debemos monetizar nuestras habilidades, será imprescindible controlar y aprender a hablar en público porque de ello dependerá nuestro éxito profesional y también personal.

Por último, y a partir de la única limitación de esta investigación –el tiempo de intervención– y como propuesta de mejora, tal vez sería recomendable realizar un estudio de campo durante todo un curso académico en diferentes niveles de aprendizaje para posteriormente analizar y comparar los resultados con los mismos niveles de aprendizaje que no hayan participado en dicho estudio. Y, de esta manera, poder establecer los fundamentos teóricos pertinentes en base a si realmente trabajar la expresión oral en el aula es más bien una necesidad o algo aislado y cómo afecta al autoconcepto del alumnado. Personalmente creo que con un estudio más amplio las hipótesis planteadas se cumplirían casi al 100 %, aunque estoy segura de que se deberían controlar otros aspectos previamente no considerados.

Además, teniendo en cuenta que el trabajo cooperativo es una de las tendencias y objeto de estudio más incandescente y aporta cada día nuevas líneas de investigación y beneficios, se podría establecer una conexión entre la competencia de hablar en público y el aprendizaje cooperativo a partir de este estudio y desarrollar tanto situaciones experimentales como materiales didácticos para implementarlos posteriormente en cualquier aula del estado español y quién sabe si dentro de unos años trabajar la expresión oral se convierte en una materia obligatoria en los centros españoles. Concluyo citando a John Stuart Mill «no existe una mejor prueba del



progreso de una civilización que la del progreso de la cooperación» (1859: 165).

VIII. Bibliografía

- Amador, María Gabriela. 2013. «Impacto que genera un proyecto sobre oratoria en estudiantes de primaria de zonas rurales de Cartago». *Tecnología en Marcha* 27 (extra 1): 94-104.
- Bados, Arturo. 2005. *Miedo a hablar en público*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Briz, Antonio. 2008. *Saber hablar*. México: Editorial Santillana.
- Camps, Anna. 2002. «Hablar en clase, aprender lengua». *Aula de innovación educativa* 11: 6-10.
- Castejón, Luis. 2011. «¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario?». *Aula Abierta* 39 (3): 31-40.
- Cooper, Pamela y Sherwyn Morreale. 2003. *Creating Competent Communicators: Activities for Teaching Speaking, Listening and Media Literacy in Grades 7-12*. Scottsdale AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- De la Rosa, Carlos. 2006. *Oratoria motivacional*. Enciclopedia de Oratoria Motivacional. Primera edición digital 2006. Material de divulgación cultural.
- Delors, Jacques y otros. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI*. Santillana. Ediciones Unesco.
- Fominaya, Carlota. 2014. «Los niños españoles suspenden al hablar en público». *ABC Educación*. Acceso del 2 de diciembre de 2015. <http://www.abc.es/familia-educacion/20140205/abci-oratoria-hablar-publico-201401301131.html>.
- Gumperz, John y Dell Hymes (ed.). 1972. *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York, Holt, Rinehard and Winston.
- Hirst, Lois A. y Christy Slavik. 1990. *Cooperative Approaches to Language Learning*. Trabajo de final de grado. Universidad de Valladolid. Acceso del 2 de febrero de 2016. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3863/1/TFG-O%20105.pdf>.
- Johnson, David, Roger Johnson y Edythe Holubec. 1999. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.



- Kagan, Spencer. 1994. *Cooperative learning*. San Juan Capistrano. California: Kagan Cooperative Learning.
- Pérez, J. 2012. *La importancia creciente de la comunicación oral en las sociedades democráticas del mundo globalizado*. Acceso del 3 de marzo de 2016. <http://www.aprendoconlacaleta.es/la-importancia-creciente-de-la-comunicacion-oral-en-las-sociedades-democraticas-del-mundo-globalizado/>.
- Pliego, Natalia. 2011. «El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural». *Hekademos. Revista educativa digital* 8: 63-75.
- Pujolàs, Pere. 2009. «La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad». *Revista de Educación* 349 (enero): 225-239.
- Rosa, Agustín. 2013. *Hablar bien en público es posible si sabes cómo*. Barcelona: Paidós.
- Spitzberg, Bryan H. 2003. *Methods of interpersonal skill assessment*. Londres: Routledge.
- Stuart Mill, John. 1859. *Dissertations and Discussions: Political, Philosophical, and Historical*. Londres: Sevil and Edwards printers.
- Vilà, Montserrat. 2002. «Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión». *Aula de innovación educativa* 111: 18-22.
- Vilà, Montserrat y Josep M. Castellà. 2014. «Saber hablar es una competencia fundamental poco enseñada». *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*, 19-33. Barcelona: Graó.
- . 2014. «La competencia oral se puede enseñar, aprender y evaluar con las estrategias didácticas adecuadas». *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*, 125-145. Barcelona: Graó.
- . 2014. *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.
- Wells, Gordon. 1986. *The Meaning Makers*. London. Heinemann. (Traducción castellana: Aprender a leer y escribir. Barcelona: Laia, 1988).





La enseñanza de la lectura a primera vista en el piano en las Enseñanzas Elementales y Profesionales.

Una investigación educativa sobre concepciones y
prácticas de los profesores de conservatorio

Arantxa Monferrer Montañés
al348076@uji.es

I. Resumen

El desarrollo de este artículo se centra en el tratamiento que dan a la lectura a primera vista los profesores en las clases de Piano y de Conjunto, centradas en los cursos de 3º y 4º de Enseñanzas Elementales y 1º y 2º de Enseñanzas Profesionales, como parte importante dentro de la formación para determinar si los métodos de enseñanza están en concordancia con las estrategias recomendadas en las investigaciones científicas.

Como segundo objetivo, se pretende averiguar el cometido de la práctica de la lectura a primera vista, analizando mediante una encuesta a distintos profesores de conservatorios profesionales de la provincia de Castellón, que permita conocer si la práctica de la lectura a primera vista se destina como parte del desarrollo musical del alumno o si principalmente viene determinada por la realización de una prueba de acceso.

La lectura a primera vista es uno de los aspectos considerados menos relevantes dentro de la enseñanza musical. En ocasiones, tan solo la realización de una prueba de acceso motiva un trabajo planificado. Esta investigación demuestra que para la mayoría de profesores supone un punto de tensión dentro de su práctica docente, en cuanto a una falta de materiales debidamente secuenciados, por el desconocimiento de los aspectos clave que intervienen en la primera vista al piano y por la ausencia de una metodología efectiva de acuerdo con las investigaciones realizadas, a la que se une una carga horaria claramente insuficiente para conseguir que la lectura a primera vista se convierta en un elemento esencial dentro del desarrollo musical del alumno.

Palabras clave: lectura a primera vista, piano, aprendizaje musical, estrategias de lectura, conservatorios profesionales de música.

II. Introducción

La lectura musical constituye la fuente de información necesaria para el músico. La percepción sensorial y la coordinación motriz intervienen de manera decisiva en la decodificación de los símbolos que aparecen en una partitura. Tres de las cinco facultades sensoriales –oído, vista y tacto– son las vías principales para el desarrollo de la lectura musical. En el proceso de lectura al piano intervienen al mismo tiempo diversas acciones: leer y decodificar los símbolos, tocar las teclas, accionar los pedales y escuchar el sonido que está reproduciendo, evaluarlo e incluso anticipar los que se van a producir. Por lo tanto, estas facultades en la percepción sensorial

tienen la necesidad de actuar de manera independiente y, a su vez, sincronizadas unas con las otras cuando se efectúa la lectura a primera vista.

La ejecución de la lectura a primera vista es una consecuencia de la capacidad del ejecutante de aislar cada percepción física recibiendo los estímulos de varios modos y al mismo tiempo coordinar los movimientos físicos con eficacia para reflejarlo por medio de la acción sobre el teclado. Este trabajo de investigación pretende conocer la manera en la que los docentes de los conservatorios profesionales de la provincia de Castellón abordan la práctica de la lectura a primera vista al piano en los cursos 3º y 4º de las Enseñanzas Elementales (alumnos de 10 y 11 años), y los cursos 1º y 2º de las Enseñanzas Profesionales (alumnos de 12 y 13 años).

Para ello se ha confeccionado un cuestionario en el que se plantean diversas preguntas relativas a los procedimientos y las estrategias empleadas sobre la lectura a primera vista en las clases de Conjunto y Piano para, a partir de los resultados obtenidos, realizar un análisis detallado y una comparación de las respuestas con las investigaciones que se llevan a cabo actualmente en este campo.

III. Objetivos

El planteamiento de este trabajo responde a dos objetivos esenciales:

Objetivo principal 1. Determinar si las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores están en concordancia con las investigaciones científicas realizadas en cada campo.

Objetivo principal 2. Averiguar el objetivo de la práctica de la lectura a primera vista, analizando mediante una encuesta propuesta si se destina únicamente para superar exámenes o pruebas de acceso o si, por el contrario, se trata de potenciar el desarrollo musical del alumno a través de la habilidad que la lectura a primera vista proporciona.

IV. Material y método

Esta investigación se sitúa en el plano de la educación musical, centrado concretamente en lo que se refiere a la práctica educativa de la lectura a primera vista al piano en los cursos de 3º y 4º de Enseñanzas Elementales y 1º y 2º de Enseñanzas Profesionales. La investigación llevada a cabo se desarrolla en dos fases. La primera realiza una revisión bibliográfica que aborda los procesos

perceptivos, motores y cognitivos focalizados tanto en los procesos mentales (donde interviene la activación de distintas áreas de la corteza cerebral) como en los aspectos fisiológicos dirigidos a los distintos órganos que intervienen en la audición y la visión, y que resultan esenciales para comprender la respuesta humana ante la lectura musical. En la segunda fase, de carácter cuantitativo, se aplica un cuestionario al profesorado que imparte clases de Piano y de Conjunto en los cursos de 3º y 4º de Enseñanzas Elementales y 1º y 2º de Enseñanzas Profesionales, para realizar, a partir de los resultados obtenidos, un análisis pormenorizado y una comparación de las respuestas con las investigaciones que se llevan a cabo actualmente en este aspecto.

Encuesta lectura a primera vista a profesores de alumnos de Piano y Conjunto de 3º y 4º de Enseñanzas Elementales y 1º y 2º de Enseñanzas Profesionales:

- Asignatura
 - Piano
 - Conjunto
 - Cursos
 - 3º Enseñanzas Elementales
 - 4º Enseñanzas Elementales
 - 1º Enseñanzas Profesionales
 - 2º Enseñanzas Profesionales
 - Sexo
 - Femenino
 - Masculino
 - Centro
 - Número de años de experiencia docente
1. ¿En tu práctica docente diaria dedicas tiempo a la lectura a primera vista?
 Sí No
 2. ¿Consideras que debe realizarse la practica de la lectura a primera vista en tu asignatura?
 Sí No
- ¿Por qué?
 3. Si la pregunta anterior es afirmativa, ¿estableces un tiempo determinado para ello en cada clase?
 Sí No
¿Cuánto?



4. ¿Tratas de diferente forma la práctica de la lectura a primera vista según el curso?
 Sí No
 - -¿Por qué?
5. ¿En qué momento de la clase realizas la lectura a primera vista?
 Principio Mitad Final
6. ¿A qué obedece esa planificación?
7. ¿Qué metodología empleas para la realización de la lectura a primera vista?
8. En cuanto al desarrollo de la lectura, ¿qué material utilizas para la lectura a primera vista?
 - -¿Por qué?
 - -¿Destacarías alguno por su eficacia frente a otros?
 Sí No
9. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿cuál? ¿Por qué?
10. ¿Crees que resultaría interesante que alguna vez el alumno realice lectura a primera vista de obras que ya haya escuchado pero nunca haya tocado?
 Sí No, deben ser totalmente desconocidas Ambas
 - ¿Por qué?
11. ¿Qué opinas acerca de la lectura de piezas de música moderna, como las de género cinematográfico o música pop (conocidas por el alumno)?
12. ¿Realizas lecturas a primera vista donde únicamente está tocando el alumno?
 Sí No
13. Si la respuesta anterior es negativa, ¿cómo planteas la realización de la lectura a primera vista mediante la interacción con el profesor u otros alumnos? ¿Consideras que puede ser positivo? ¿Por qué?
14. ¿Siempre dejas tiempo a tus alumnos para la preparación de la lectura a primera vista?
 Sí No
15. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿qué pautas haces que tus alumnos sigan durante el tiempo para de preparación?
16. Aparte de la preparación a una lectura a primera vista concreta, ¿crees que hay otros aspectos que pueden favorecer esta habilidad de lectura a primera vista?
 Sí No
17. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿qué otros ejercicios empleas para favorecerla?
18. ¿Consideras algunos aspectos de la lectura a primera vista más importantes que otros para que se ejecuten correctamente?
 Sí No

- Enuméralos en orden de preferencia. ¿Por qué?

19. En lenguaje musical, se dedican en cada sesión 15 minutos a la práctica de la lectura a primera vista, ¿cuánto tiempo crees que deberías dedicarle en tus clases: más, igual o menos tiempo?
20. ¿Qué tipo de dificultades presentan mayormente los alumnos en la lectura a primera vista? ¿Estableces algún tipo de ejercicio o estrategia encaminado a corregirla?
 - - ¿Cuáles?
21. ¿Cuál es la finalidad que pretendes conseguir con la práctica de la lectura a primera vista? Superación de pruebas, soltura en lectura, medida, interpretación, otras (nómbralas). Enuméralas en orden de preferencia.
22. En relación con la lectura, ¿crees que nuestros ojos funcionan como una cámara de fotos, captando ciertos puntos concretos a lo largo de la partitura, o por el contrario crees que predomina la lectura como si fuera una cámara de vídeo en la que captamos una visión continua de la partitura? ¿Por qué?
23. En lo que se refiere al movimiento ocular, ¿qué recomiendas: fijar mayor atención visual en las notas largas y hacerlo en menor medida en las notas cortas, al contrario u otro tipo de estrategia diferente?
24. En lo que se refiere a la lectura musical, ¿observas si los alumnos leen las notas en términos de su colocación o posición en el pentagrama o lo hacen por su posición relativa con respecto a otras notas? ¿Qué crees que es más efectivo?
25. ¿Consideras que es conveniente fijar la atención en el teclado durante la lectura o, por el contrario, crees que esto es un problema? ¿Por qué?
26. En la interpretación de piezas con acordes, ¿qué tipo de estrategia recomiendas a tus alumnos: la lectura de abajo arriba, o al revés? ¿Y en las piezas contrapuntísticas consideras útil el empleo de la misma estrategia? ¿Por qué?
27. ¿Consideras que el alumno tiene que fijar la mirada en las notas que está tocando o por el contrario piensas que debe de fijar la mirada un poco más adelante? ¿Por qué?

Fundamentación de la encuesta

La encuesta va dirigida a los profesores que imparten las asignaturas de Piano y Conjunto en el ámbito de los conservatorios de la provincia de Castellón, y se contemplan distintos aspectos.

A este respecto, al inicio de la encuesta se plantea una serie de preguntas destinadas a conocer las características personales del encuestado, la asignatura impartida, nivel, sexo y años de experiencia.

Por otra parte se pretende conocer cómo se trata la lectura a primera vista en las dos asignaturas citadas. Para ello se analizan diversos aspectos como el tiempo de dedicación (pregunta 1), la frecuencia (pregunta 3), la planificación (preguntas 2, 5, 6) y los distintos tipos de herramientas pedagógicas empleadas (preguntas 4,

7, 8, 9), para determinar si las metodologías de enseñanza empleadas por los profesores están en concordancia con las estrategias recomendadas en las investigaciones científicas realizadas en cada campo, y si el resultado varía en función de los años de experiencia del profesorado.

La encuesta recoge a continuación una serie de preguntas relacionadas con los estudios científicos realizados al respecto, destinadas a conocer la opinión del profesorado y su concordancia con la práctica docente realizada.

Las preguntas 10 y 11, relacionadas con la lectura a primera vista de piezas conocidas por el alumno, responderían a estudios como el de Lehman (2002), quien declara que la retroalimentación auditiva sirve como señal para crear expectativas sobre la siguiente nota, que conducen a una actuación musical partiendo del hecho que al alumno le resulta familiar la música que va a interpretar. Por eso, el empleo dentro de la lectura a primera vista de piezas conocidas por el alumno puede facilitar la intuición de la armonía o la predicción de la melodía, de forma que hace que para el alumno la lectura sea más fluida y gratificante (Schön y Besson, 2005). Esta afirmación está en consonancia con el estudio realizado por Wolf (1976) en el que se comprobó que los buenos lectores solo leían ciertas notas e intuían otras.

Por otra parte, la motivación en la lectura también juega un papel muy importante. Esta puede ser intrínseca cuando nace del interés del alumno por la tarea en sí y es extrínseca cuando se basa en los reforzadores externos, como la aprobación del profesor del trabajo realizado, los aplausos de los compañeros cuando se trata de lectura colectiva, etc.

Esta consideración resulta esencial, ya que diversos estudios han constatado que cuando un intérprete tiene un nivel de motivación más bajo condiciona el desarrollo de la ejecución e incluso llega a sentirse bloqueado (Jiménez, 2008).

En las preguntas 12 y 13 se plantea el ámbito al que se circunscribe la práctica de la lectura a primera vista de forma individual o en grupo. A este respecto las investigaciones sugieren lo siguiente:

1. Que la práctica de la lectura a primera vista con distintas combinaciones de intérpretes al piano –a cuatro manos, con dos pianos y con piano acompañando a instrumento o voz– mejora las habilidades de lectura a primera vista (Kostka, 2000).
2. El hecho de simular situaciones que desafían a los ejecutantes proporciona la oportunidad de hacer correcciones y ajustes durante la lectura a primera vista (Goolsby, 1994; Lehmann y McArthur 2002).



3. La experiencia y la capacidad de reacción ante la lectura a primera vista están directamente relacionadas con la cantidad de tiempo acumulado y utilizado en actividades relativas al acompañamiento y el repertorio. (Watkins, 1984; Lehmann y Ericsson 1996).

Existen varias investigaciones, en relación con las preguntas 14 y 15, acerca de la preparación previa a la ejecución de la primera vista. Dependiendo de si el alumno dispone de un tiempo previo de preparación o no, conviene analizar el grado de aplicación de esas pautas por parte del alumno durante la lectura. En relación con esto, Wilhelm Keilmann (1975) establece que un análisis previo de la partitura es esencial para el lector, de manera que se tiene que convertir en una rutina que asegure que no habrá nada que pueda sorprender durante la lectura. Para ello se establece una lista de elementos que siempre se repasarán antes de comenzar a leer, de forma que así se evitan muchos errores innecesarios. Esta lista de control recomienda una acción sobre la partitura desde la parte superior izquierda de la página hasta la parte inferior derecha (Sola, 2013).

Faith Maydwell (2007), en su estudio, plantea una lista para la lectura a vista, aplicable a cualquier instrumento y estructurada en diez puntos. No obstante, la misma autora indica que cada ejecutante podría elaborar su propia *checklist*.

Respecto a las preguntas 16, 17 y 18, relacionadas con los aspectos que pueden favorecer la habilidad lectora, existen diversas investigaciones y enfoques destinados a mejorar la lectura a primera vista, por ejemplo observar la partitura antes de tocar, tocar en silencio sobre las teclas, participar en actividades de acompañamiento, entrenar el ritmo y mejorar la comprensión del estilo musical (Deutsch, 1950; Lawrence, 1964; McPherson, 2005; Wristen, 2005). Tres estrategias (acompañamiento, formación del ritmo y comprensión del estilo musical) se han investigado con mayor profundidad y, por lo tanto, se han identificado como métodos de enseñanza potencialmente útiles (Zhukov, 2006).

La tarea analítica es importante para la lectura de la música. Algunas sugerencias pedagógicas y estudios se han diseñado siguiendo este concepto. La estrategia de comprensión de la lectura de un lenguaje pretende incrementar la familiaridad y el conocimiento cognitivo utilizado en el marco musical. Este método incluye la topografía, leer, recitar y revisar el material de lectura, y se ha mostrado eficaz para motivar la capacidad de lectura a primera vista (Molina, 2003).

Para la enseñanza de la lectura de la música a niños y jóvenes, los movimientos del cuerpo han demostrado que refuerzan la percepción del ritmo y del pulso con eficacia. El movimiento del cuerpo y los patrones rítmicos (Levinowitz, 1998) también hacen

tomar mayor conciencia de las subdivisiones de los tiempos. Para que los lectores mejoren la adquisición de las habilidades rítmicas, Levinowitz sugirió que la repetición individual de modelos de ritmo puede ser beneficiosa para la lectura a primera vista.

La capacidad de transposición de un fragmento musical, sugerido por Keilmann (1972), es una ayuda importante para la lectura a primera vista, de manera que el alumno es capaz de intuir armónicamente ciertos pasajes.

En relación con la pregunta 20, respecto a las mayores dificultades que presentan los alumnos, Zhukov (2006) indica que la capacidad de leer a primera vista está estrechamente vinculada con la facilidad de leer ritmos, ya que el mayor número de errores se producen dentro de este ámbito. Otros factores que contribuyen a efectuar la lectura a primera vista con fluidez son los relativos a la época, el estilo, la forma o el fraseo, que permite al intérprete anticipar y predecir correctamente el flujo de la música.

En el estudio realizado por Dubost (1991), se señala que los errores de exactitud de las notas y su localización en el teclado implican deformaciones melódicas o rítmicas, y olvidos de alteraciones. Ello puede ser debido a que se ha confundido la clave o que se ha dado a una nota un nombre distinto. Los dos tipos de errores se traducen en incorrecciones en la localización espacial, de manera que las notas no se tocan en las teclas adecuadas. Por otra parte, una relajación excesiva genera un estado de desconcentración y, por tanto, de respuesta incorrecta ante las dificultades ritmicomelódicas.

En la pregunta 21 se plantea conocer la finalidad de la práctica de la lectura a primera vista determinando si esta se destina únicamente para superar exámenes o pruebas de acceso, o si, por el contrario, se trata de una herramienta eficaz a la hora de potenciar el desarrollo musical del alumno.

En la pregunta 22, referente al movimiento de los ojos, las diferentes investigaciones indican que los ojos funcionan como una cámara de fotos (McPherson, 1994).

Los movimientos sacádicos oculares se producen cuando los ojos se mueven de un punto a otro (Weaver, 1943). A pesar de que ninguna información se procesa en cada movimiento de este tipo, es necesario conocer la velocidad, el patrón o la dirección del movimiento sacádico del ojo cuando se trata de la lectura musical. Este movimiento dura entre 15 y 50 milisegundos después de cada visionado del objeto (Goolsby, 1994). Aunque no se extrae información útil durante este movimiento sacádico del ojo, mejorar los movimientos oculares puede aumentar la velocidad total de lectura del alumno (Waters y Underwood 1998; Madell y Hébert 2008).

La pregunta 23 hace referencia a la fijación ocular sobre diferentes figuraciones. Diferentes estudios concluyen que existe una propensión menor a la fijación ocular en las notas más cortas. Un estudio realizado determinó que los movimientos oculares durante la lectura a primera vista realizados por lectores cualificados demostraron hacer menos fijaciones que los lectores menos expertos. Así pues, se concluyó que los lectores menos expertos tendían a fijar en cada nota y descansar en las notas largas, mientras que los lectores expertos tomaban varias notas en una única fijación y aprovechaban las duraciones más largas para explorar otras áreas de la partitura. Del mismo modo se determinó que los buenos lectores tienen longitudes más largas en el movimiento sacádico progresivo (movimiento ocular de izquierda a derecha) y un rápido movimiento regresivo (movimiento del ojo de derecha a izquierda), lo que permite al lector avanzar en la lectura y volver rápidamente al punto donde estaba tocando (Dirkse, 2009).

En relación con la pregunta 24, en la que se hace referencia a si los alumnos leen las notas en términos de su posición en el pentagrama o si, por el contrario, lo hacen por su posición relativa con respecto a otras notas, existen diversos estudios: Sergeant (1999) y Peretz y Zatorre (2005) establecen en sus investigaciones que durante el proceso de lectura a primera vista intervienen procesos perceptivos involucrados en la ejecución, de manera que se constata que los pianistas leen según la posición relativa a otras notas. Además, inciden en la conexión entre la representación visual (partitura) y la ejecución motora a través del movimiento de los dedos.

La pregunta 25 plantea la fijación de la vista sobre el teclado y sus efectos beneficiosos o no para el ejecutante. Diversas investigaciones (Sergent, Zuck, Terriah, y MacDonald, 1992) afirman que el hecho de mirar el teclado puede transformarse en una desventaja si se repite frecuentemente, ya que se produce una pérdida temporal de la percepción de la partitura, al observar el teclado y un ajuste ocular forzado al momento de volver la vista a la partitura, lo que perjudica el rendimiento lector. Sin embargo, el deslizamiento de la visión hacia el teclado permite a ciertos pianistas poder encontrar las notas y tocarlas correctamente. Lehmann y Ericsson (1996) constataron, no obstante, una mejora en la lectura de los pianistas más expertos, que tenían menos necesidad de mirar el teclado.

Las investigaciones indican que existen dos tipos de miradas sobre el teclado: correctiva y anticipatoria, y que la privación del acceso visual al teclado puede llevar al pianista a cometer errores frecuentes (Banton, 1995).

Varios estudios han examinado la relación entre la habilidad de lectura a primera vista de los pianistas y la conciencia topográfica del



teclado. Esta última se refiere a la capacidad de un pianista de moverse por las teclas sin mirarlas. Un estudio acerca de la retroalimentación auditiva y visual en pianistas durante lectura mostró que los pianistas que raramente practicaban la lectura confiaron más en el contacto visual con las teclas para ejecutar los movimientos.

A este respecto, Wolf (1976) intentó desarrollar un modelo cognitivo de lectura a primera vista en un estudio cualitativo de cuatro lectores. Los lectores a primera vista competentes relataron que tenían la imagen kinestética y el cuadro mental preciso del teclado, hecho que posibilitó una interpretación correcta del pasaje sin apenas mirar las manos.

En la pregunta 26 se hace referencia a la lectura de piezas contrapuntísticas y acordes. Las investigaciones realizadas sobre el movimiento ocular indican que los lectores menos cualificados realizan tantas fijaciones como notas hay en la partitura y leen los acordes de abajo hacia arriba. En cambio, los lectores expertos producen menos fijaciones y de menor duración y leen los acordes de arriba abajo (Madell y Hébert, 2008).

La mayoría de estudios realizados desde los años cuarenta demuestra que los pianistas leen en forma de zigzag, lo que demuestra que el tipo y la dificultad de la música es lo principal y lo que condiciona los movimientos oculares. Por ejemplo, cuando la música es homorrítmica, los ojos se mueven principalmente de forma vertical, fijando por primera vez la vista en el pentagrama superior, después en el inferior y más tarde en el pentagrama superior del siguiente acorde. Cuando la música es contrapuntística, sin embargo, primero los ojos se mueven horizontalmente para leer algunas notas de la línea superior y luego bajan para tomar otras de la inferior (Parncutt, Sloboda y Clarke, 1999).

La pregunta 27 –sobre la fijación de la vista en la partitura– está relacionada con las diversas investigaciones que constatan que los lectores expertos tienden a avanzar más la mirada que los no expertos, de acuerdo con las investigaciones (Goolsby, 1994), y que aquellos eran capaces de almacenar la información tomada durante una o varias fijaciones ensamblándolas en unidades basadas en unas digitaciones coherentes. Por el contrario estos estudios revelan que los lectores menos cualificados tendían a fijar la vista en cada nota (Kinsler y Carpenter, 1995).

V. Resultados

Del análisis de los resultados de la encuesta se constata que existen opiniones muy variadas, consideraciones bastante alejadas

de las investigaciones y los estudios que hay al respecto, y algunas incoherencias, que es preciso analizar y comentar:

En un primer momento, podríamos pensar que no se cumple la hipótesis número 1, que establece que la práctica de la lectura a primera vista alcanza el nivel más alto en 4º curso de Enseñanzas Elementales, con motivo de la realización de la prueba de acceso a 1º de Enseñanzas Profesionales, y todos coinciden en la idea de realizar lectura a primera vista, tanto en la asignatura de Piano como en la de Conjunto. No obstante, en la respuesta a la primera pregunta respecto a la dedicación de tiempo a la lectura a primera vista, quizás responden pensando en lo que sería una formación pianística ideal que cumpliera todas las expectativas y también en lo que el investigador considera como respuesta correcta. Sin embargo, cuando entramos en detalles, resulta que ya no hay tantos profesores que estructuren, de forma clara y continua, el tiempo dedicado a la lectura a primera vista en sus clases.

Desde un primer momento, todos los profesores indican que realizan lectura a primera vista por diversos motivos: la mayoría de profesores (N=11) indica que la realiza para potenciar la fluidez en la lectura y para una mejora en el rendimiento musical. Otro gran grupo (N=7) la lleva a cabo por la necesidad de superar una prueba de acceso. Incluso en la pregunta 21 (tabla 14) se expresa que la finalidad principal más señalada en cuanto a la práctica de la lectura a primera vista es la adquisición de soltura con un 43,75 % y, en segundo lugar, se encuentra la superación de pruebas con un 26 %, muy alejados de otras cuestiones como la interpretación (12,25 %) o la medida (7,25 %). Tan solo se observa un profesor que ha indicado una cuestión diferente a la planteada en la pregunta y que se refiere al oído interno (1,5 %).

Sin embargo, en la pregunta número 3 la realidad indica que 10 de 19 profesores señalan que no tienen ningún tipo de planificación. Esto indica que la lectura a primera vista no se realiza de forma periódica. Los profesores de Conjunto (N=5) parecen dedicar mayor carga horaria a la lectura a primera vista (15 min), mientras que entre los profesores de Piano solo 2 realizan 15 minutos de lectura independientemente del curso en el que se encuentra el alumno, y 5 otorgan mayor carga horaria a los alumnos que tienen que realizar el examen. Esto indica que la práctica de la lectura a primera vista está en gran medida condicionada por la realización de un examen.

De esta forma, parece cobrar fuerza la hipótesis número 2 en la que se plantea que la carga horaria del sistema educativo puede condicionar y limitar la frecuencia con la que el profesorado trata la lectura a primera vista.

En la pregunta 4, la presencia del examen está entre las motivaciones más repetidas. Si el profesorado se centra en estas motivaciones, es evidente que la lectura a primera vista estará más



condicionada por la existencia de una prueba que por los beneficios intrínsecos que tiene. A pesar de que tan solo un profesor especifica que le viene determinado por la realización de examen, en el cuestionario otros profesores (N=6) reconocen que tener en cuenta el curso del alumno es un factor importante. Por lo tanto, se deduce que en el caso de los alumnos de 4º curso de Enseñanza Elemental, tal y como señalan en la pregunta 3, sí que se dedica más tiempo a la lectura a primera vista con motivo de la realización de la prueba de acceso.

En las preguntas 5 (tabla 10) y 6, donde se especifica el momento y los motivos de la planificación de la lectura de la primera vista, un gran número de profesores que la realizan a mitad o al final de la clase (N=5) dan mayor prioridad al repertorio del alumno; otros, la mitad de los que la realizan al principio (N=4) están condicionados por la realización del examen y la otra mitad (N=4) la llevan a cabo como una manera de potenciar la concentración. Quizás todas estas situaciones se producen debido a la ajustada carga horaria del sistema educativo musical, que establece una 1 hora de Piano y 1 hora de Conjunto, aunque, al margen de esto, curiosamente ninguno se preocupa por adaptar la estructura de la clase al alumno.

En cuanto a la metodología empleada por los profesores, en la pregunta 7, hay grandes diferencias entre las respuestas. Sin embargo, se presentan algunas técnicas en común entre ciertos profesores, tales como la memorización (N=2), la lectura de las piezas lentamente (N=2) y el análisis de la pieza (N=3). Así, en la pregunta 18 (tabla 12), los profesores indican la importancia de ciertos aspectos para una ejecución correcta, señalando las notas (63,75 %), el ritmo (30,25 %) y el tempo (24,45 %) como elementos más relevantes. Del mismo modo, en la pregunta 15 (tabla 11) se remarca la importancia de los elementos anteriores dentro del análisis visual de la pieza –el tempo (N=6), el análisis (N=4), las notas (N=3) y la armonía (N=3). La recomendación de identificación de los motivos y las frases de la pieza que hacen ciertos profesores, (N=2), está de acuerdo con los diversos estudios que señalan que los buenos lectores tienen una gran capacidad de reconocimiento de patrones y son capaces de agrupar las células más pequeñas de información en grupos más grandes. Cuanto mayor sea esa capacidad de agrupar elementos de la partitura, mejor leerá el alumno, ya que será capaz de asimilar más información en menos tiempo y más compleja. Los dos profesores que nombran esta estrategia de memorización estarían, por tanto, también utilizando un método que ayuda a potenciar la agrupación de elementos. Solo dos profesores indican un aspecto referente a la elección de la digitación durante la ejecución al piano. De todo lo expuesto, hasta el momento se deduce que la mayoría de indicaciones que se realiza

podía perfectamente hacer referencia a una lectura a primera vista llevada a cabo en una clase de lenguaje musical.

A este respecto y relacionado con la pregunta 20, más profesores (N=7) atribuyen la mayoría de dificultades que presentan los alumnos a elementos simples de lenguaje musical como las notas, el tempo y los ritmos. Otro amplio número de profesores (N=8) emplea como estrategia principal la técnica de solfeo e interiorizar la pulsación como camino para conseguir la lectura correcta de notas y ritmo, dejando de lado los aspectos técnicos de ejecución del instrumento. Un profesor indica que entre las mayores dificultades de los alumnos en la lectura a primera vista se encuentra la entonación, pero en la pregunta sobre estrategias que emplea indica que el alumno debería realizar solfeo en la asignatura correspondiente. Esta respuesta puede obedecer a que piense que esto dificulta la lectura al piano por la falta de educación auditiva o que atribuya la habilidad de la lectura a primera vista únicamente a la lectura correcta de las notas y el ritmo. En la pregunta 17, respecto a métodos que puedan favorecer la lectura a primera vista, el solfeo (N=3) y el análisis (N=3) se encuentran entre las estrategias más nombradas, junto con la improvisación (N=3), ya que la lectura a primera vista requiere la adaptación inmediata a condiciones cambiantes, al igual que lo precisa la improvisación.

Respecto a la pregunta 20 hay un número de profesores (N=3) que atribuyen las mayores dificultades a la falta de habilidad del alumno con el instrumento; sin embargo, como estrategia de corrección, curiosamente emplean el solfeo y no plantean ningún otro tipo de estrategia. Un profesor menciona la dificultad de la lectura con dos pentagramas de forma simultánea; otro plantea que las dificultades son de tipo técnico; dos profesores centran la atención sobre los problemas de la colocación en el teclado, aunque estos últimos sí plantean estrategias para mejorar esta situación.

Todo lo anterior está relacionado con la pregunta 19 (tabla 13), donde un número considerable de profesores (N=6) indica que invierten menos tiempo de lectura a primera vista que en lenguaje musical. Parece que los profesores sitúen la lectura a primera vista dentro del campo de la asignatura de lenguaje musical, dando por sentado que si el alumno se desenvuelve bien en la asignatura, también lo hará de la misma manera en el piano, sin expresar casi o ninguna preocupación sobre los aspectos puramente propios derivados de la mecánica del piano. Este planteamiento puede resultar insuficiente, ya que está demostrado que es preciso llevar a cabo un trabajo complementario al de la asignatura de lenguaje musical, ya que el alumno tiene que dominar el espacio topográfico.

Por otra parte, en las preguntas 12 y 13, la mayoría de profesores (N=11) indica que realiza lecturas a primera vista interactuando con el alumno. Sin embargo, en la pregunta 8 –

referida al material empleado por los profesores– solo un profesor indica que emplea acompañamientos sencillos con el alumno para la lectura a primera vista. Y otro profesor, en la pregunta 13, señala que lo realiza al piano, como método para que el alumno no se detenga cuando hay un error, aunque no lo especifica así en la pregunta 8, que se refiere al material empleado. Esto puede sugerir que no parece ser un método utilizado habitualmente en las clases, al contrario de lo que las investigaciones recomiendan sobre las experiencias en tareas de acompañamiento, que se identifican como uno de los factores más importantes para la facilidad de ejecución en la lectura a primera vista.

Respecto a la educación auditiva relacionada con la lectura a primera vista, cinco profesores indican en la pregunta 10 que sería positivo el planteamiento de interpretar obras que el alumno ya conozca como método de educación auditiva, pero solo uno de ellos lo considera igual de necesario que la lectura de piezas desconocidas para el alumno. Además, en la pregunta 17, este mismo profesor indica que emplea ejercicios como completar melodías, y otros dos profesores distintos indican que realizan ejercicios de asociaciones de patrones rítmicos con resultados sonoros para facilitar el desarrollo del oído interno. A este respecto diferentes investigaciones indican que la retroalimentación auditiva sirve como señal para crear expectativas sobre la siguiente nota, al tiempo que permite al pianista evitar errores.

En la pregunta 14, acerca del tiempo de preparación, el menor número de profesores (N=4) realiza la estrategia más adecuada, que sería la combinación de dos métodos: dejar tiempo y no dejarlo. La gran mayoría no utiliza esta última estrategia porque preparan a los alumnos para unas ciertas condiciones de examen, donde siempre disponen de un tiempo de preparación determinado. Por lo tanto, resulta evidente que el cometido principal de la práctica de la lectura a primera vista es superar un examen y no se realiza simplemente por el hecho de enfrentarse a una partitura en una situación en la que no se dispone de tiempo de preparación.

En la pregunta 22 (tabla 15), que habla del funcionamiento de los ojos, las respuestas no están desencaminadas respecto a lo indicado en las investigaciones, que dicen que nuestros ojos funcionan como una cámara de fotos. Aproximadamente, de cuatro a cinco veces por segundo, el ojo se mueve alrededor del campo visual de un punto a otro (movimientos sacádicos) con pequeños puntos de descanso (fijaciones) donde los ojos permanecen relativamente quietos para extraer información de lo que está viendo. A pesar de que diez profesores señalan que el ojo funciona como una cámara de fotos por los diferentes puntos de referencia que hay en la pieza, hay nueve profesores que no conocen el funcionamiento, ya que facilitan distintas respuestas como:

«depende de la partitura, de la persona, que a veces funciona en foto y video y otros en video solo por el movimiento continuo de los ojos a lo largo de la partitura». Este tipo de respuestas tan ambiguas pueden inducir a enseñanzas incorrectas y producir confusiones en el alumnado.

En relación con lo anterior, aunque se observa en la pregunta 27 que un número de profesores (N=3) cree que el alumno debe fijar la vista donde está tocando (razonando que, si no es así, podría descoordinar sus movimientos), con este planteamiento están fomentando una estrategia desvinculada de las investigaciones que existen al respecto. Sin embargo, la mayoría de profesores (N=13) está de acuerdo que el alumno debe fijar la mirada por delante de las notas que está tocando. No obstante, en las preguntas anteriores se nombran pocas estrategias para favorecer este hecho.

Del mismo modo, en la pregunta 23, solo siete profesores recomiendan la estrategia correcta de aprovechar el tiempo de las notas largas y silencios, o en la agrupación de patrones, para avanzar en la lectura. Este resultado demuestra que un gran número de profesores desconoce lo indicado en los numerosos estudios, que concluyen que existe una menor propensión a la fijación ocular en las notas más cortas y que la lectura a primera vista requiere habilidades de reconocimiento de patrones.

En la pregunta 24 (tabla 16), referente a la lectura, algunos profesores creen que muchos alumnos leen según su colocación en el pentagrama (N=5) y otros detectan que lo hacen según la posición relativa de las notas (N=8). En los resultados se observa una igualdad en el método que los profesores creen más efectivo (tabla 17): seis en la posición relativa y seis según la colocación en el pentagrama. Sin embargo, en la pregunta 20 ningún profesor nombra este problema y apenas nadie (N=2) habla sobre la práctica de ejercicios de corrección referidos a la colocación en el teclado. En la pregunta 24, reconocen que existe este problema, pero hay una gran diferencia entre lo que consideran que es bueno para una buena lectura a primera vista y las estrategias que en realidad llevan a cabo para conseguirlo.

En la pregunta 25 (tabla 18), respecto a la conveniencia de mirar el teclado en ciertos momentos, hay una disparidad de criterios, ya que muchos profesores (N=9) están de acuerdo en que es necesario mirar en ciertos momentos complicados, como saltos o grandes cambios de posición. Sin embargo, existe un mayor número de profesores (N=10) que indica que no hay que mirar el teclado nunca mientras se realiza la lectura a primera vista. En el caso de cursar dos asignaturas (Piano y Conjunto), esto puede inducir al alumno a una contradicción, ya que diferentes profesores pueden tener criterios diferentes respecto a esta cuestión.

En la pregunta 26, pocos profesores (N=2) indican que llevan a cabo la lectura de acordes de arriba abajo en consonancia con lo constatado en las investigaciones, mientras que la gran mayoría (N=13) recomienda hacerlo al revés. Un profesor indica que el alumno debe empezar la lectura por la nota que le resulte más familiar, esto puede ser debido a que este profesor utiliza una estrategia de lectura diferente con los alumnos que desconocen algunas notas (propio de alumnos de cursos inferiores), de manera que si no conoce una nota y otra le resulta más familiar, puede que le resulte más fácil leer a partir de la que conoce. Otro profesor indica que el alumno debe ordenar el acorde en estado fundamental y luego ver la inversión. En este caso, puede que sea útil como un método de comprensión de la armonía, pero para el proceso de lectura de acordes un alumno de estos niveles tiene que realizar demasiados procesos mentales para que esta técnica le resulte útil.

En la segunda parte de la pregunta 26, referida a la lectura de piezas contrapuntísticas, es donde existe más desacuerdo entre los profesores. Hay algunos que creen que la lectura se realiza de manera horizontal (N=4) y que están en cierta manera de acuerdo con las investigaciones. Sin embargo, lo que realmente se ha demostrado en ellas es que, cuando la música es contrapuntística, aparecen secuencias de fijaciones horizontales con retrocesos para leer la línea inferior. Por tanto, aunque la estrategia puede parecer adecuada, el razonamiento no lo es tanto.

VI. Discusión y conclusiones

Aunque muchos de los profesores indican que realizan la lectura a primera vista para potenciar la fluidez en la lectura y lograr una mejora en el rendimiento musical, lo cierto es que la mayoría de los profesores encuestados no establecen una planificación organizada destinada a esta práctica. Y los que sí que lo hacen con una cierta regularidad responden al condicionamiento que implica la superación de una prueba de acceso.

Del mismo modo, y aunque parece que los profesores correspondientes a la asignatura de Conjunto trabajan de forma más activa la lectura a primera vista, los datos confirman que los profesores de la asignatura de Piano, con alumnos correspondientes a 4º curso de Enseñanzas Elementales, son los que más tiempo dedican a la lectura a primera vista, motivados por la realización de las pruebas de acceso.

Aspectos como la carga horaria que existe en el sistema educativo, que establece una hora para la asignatura de Piano y una hora para la de Conjunto, condicionan de manera decisiva el tiempo

de dedicación y limitan la frecuencia con que el profesorado trata la lectura primera vista.

Se ha constatado que la mayoría de profesores dan prioridad al estudio de las obras correspondientes al curso, y dejan en segundo plano la práctica de la lectura a primera vista, pese a que en un primer momento afirman que le dedican un tiempo concreto.

En cuanto a la metodología empleada por la mayoría, responde únicamente a métodos analíticos extrapolables al lenguaje musical como trabajar la medida, la lectura de las notas o el ritmo, y se utilizan pocas estrategias –o ninguna– dirigidas a la ejecución pianística.

Muchos profesores indican que las dificultades más habituales en los alumnos se centran en aspectos relativos al lenguaje musical, sin tener en cuenta la cantidad de procesos motores que intervienen en la lectura a primera vista al piano, y descuidan las estrategias destinadas a solventar este tipo de problemas.

Muchos profesores están convencidos que la lectura a primera vista al piano puede ser entrenada en la asignatura de lenguaje musical y, por tanto, ponen al mismo nivel técnico el tratamiento de una lectura vocal que una instrumental.

Aunque en un primer momento los profesores indican que realizan lecturas a primera vista interactuando con el alumno, no se observan métodos de trabajo específicos que potencien esta colaboración.

Del mismo modo, también existe disparidad en cuanto a la estrategia más adecuada relativa al tiempo de preparación de la lectura a primera vista, y predomina la destinada a superar la prueba de acceso, en la que se aplica un tiempo concreto a la preparación y se descuidan aspectos relativos a la interpretación sin preparación previa.

En lo que se refiere a las investigaciones en el campo de la fisiología del ojo y su intervención en la lectura a primera vista, prácticamente nadie conoce el funcionamiento ocular y, por tanto, los profesores no son capaces de transmitir al alumno un mensaje claro y no emplean estrategias dirigidas a que los ojos se muevan de una manera efectiva durante la lectura.

De lo anterior se desprende que aunque existe una preocupación entre los profesores por la realización de la lectura a primera vista, realmente lo que subyace es una preparación destinada a una prueba de acceso, condicionada por un tiempo escaso; unos materiales muy variados, pero sin ninguna secuenciación; impartida por profesionales con buena voluntad, pero sin el conocimiento de las investigaciones científicas realizadas al respecto y que, sin duda, podrían resolver en buena medida los numerosos problemas que se dan durante su realización.



De los estudios revisados en este trabajo se concluye que ciertas estrategias provocan beneficios múltiples para el desarrollo de la lectura a primera vista en pianistas, como la realización de actividades de acompañamiento, una mejora de la comprensión analítica de la música y el entrenamiento del ritmo, por lo que se refuerza la evidencia presente en distintas investigaciones que confirman que la habilidad de la lectura a primera vista es efectivamente adquirida y no innata.



Agradecimientos

Esta investigación está realizada como parte del Trabajo Fin de Master del Máster en Didáctica de la Música de la Universitat Jaume I, la autora agradece toda la guía y ayuda de sus directores: la Dr. Amparo Porta y el profesor José Luis Miralles.

VII. Bibliografía

- Ahken, Stephanie, Gilles Comeau, Sylvie Hébert y Ramesh Balasubramaniam (ed.) 2012. «Eye Movement Patterns during the Processing of Musical and Linguistic Syntactic Incongruities». *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain* 22 (1): 18.
- Banton, Louise. 1995. «The Role of Visual and Auditory Feedback during the Sight-Reading of Music». *Psychology of Music* 23 (1): 3-16.
- Dirkse, Scott. 2009. *A Survey of the Development of Sight-Reading Skills in Instructional Piano Methods for Average-Age Beginners and a Sample Primer-Level Sight-Reading Curriculum*. University of South Carolina.
- Dubost, Béatrice. 1991. «Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años del aprendizaje de piano». *Comunicación, lenguaje y educación* 3 (10): 101-114.
- Goolbsy, Thomas. 1994. «Eye Movement in Music Reading: Effects of Reading Ability, Notational Complexity, and Encounters». *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 12 (1): 77-96.
- Keilmann, Wilhelm. 1972. *Introduction to Sight Reading at the Piano or Other Keyboard Instrument*. Traducido por Kurt Michaelis. Nueva York: C.F. Peters
- Kinsler Veronica y Roger Carpenter (ed.). 1995. «Saccadic Eye Movements while Reading Music». *Vision Research* 35 (10): 1447-1458.

- Kostka, Marilyn. 2000. «The Effects of Error-detection Practice on Keyboard Sight-reading Achievement of Undergraduate Music Majors». *Journal of Research in Music Education* 48 (2): 114-122.
- Lehmann, Andreas y Karl Ericsson. 1996. «Performance without Preparation: Structure and Acquisition of Expert Sight-reading and Accompanying Performance». *Psychomusicology*, 15: 1-29.
- Levinowitz, Lili. (1998): «The Importance of Music in Early Childhood». *General Music Today* 12 (1): 4-7.
- Madell, Jaime y Sylvie Hébert (ed.). 2008. «Eye Movements and Music Reading: Where do We Look next?». *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 26 (2): 157-170.
- Molina, Emilio. 2003. «La lectura a primera vista y el análisis». *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical* 16 (54): 73-90.
- Peretz, Isabelle y Robert Zatorre. 2005. «Brain Organization for Music Processing». *Annual Review of Psychology* 56: 89-114.
- Schön, Daniele y Mireille Besson. 2005. «Visually Induced Auditory Expectancy in Music Reading: a Behavioral and Electrophysiological Study». *Journal of Cognitive Neuroscience* 17 (4): 694-705.
- Sergent, Justine, Eric Zuck, Sean Terriah y Brennan MacDonald (ed.). 1992. «Distributed Neural Network Underlying Musical Sight-Reading and Keyboard Performance». *Science* 257 (5066): 106-109.
- Waters, Andrew y Geoffrey Underwood. 1998. «Eye Movements in a Simple Music Reading Task: A Study of Experts and Novice Musicians». *Psychology of Music* 26: 46-60.
- Weaver, Homer E. 1943. «Studies of Ocular Behavior in Music Reading in a Survey of Visual Processes in Reading Differently Constructed Musical Selections». *Psychological Monographs* 55 (1): 1-30.
- Wristen, Brenda, Sharon Evfans y Nicholas Stergiou (ed.). 2006. «Sight-reading versus Repertoire Performance on the Piano: A Case Study Using High-speed Motion Analysis». *Journal Articles* 21: 10-16.
- Wolf, Thomas. 1976. «A Cognitive Model of Musical Sight-reading». *Journal of Psycholinguistic Research* 5 (2): 143-171.
- Zhukov, Katie. 2006. «Good Sight-readers: Born or Bred?». *7th Australasian Piano Pedagogy Conference*, 1-7. Australasian Piano Pedagogy Association.



Una aproximación a la percepción de los docentes sobre el aprendizaje cooperativo

Sandra Oliver Gavara
sandraolivergavara@hotmail.com

Alicia Benet Gil
abenet@uji.es

I. Resumen

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de grupos reducidos de alumnos y alumnas, de entre tres y cinco personas, para aprovechar al máximo su interacción con el fin de maximizar el aprendizaje de todos.

El objetivo de este trabajo será documentarse sobre la información de que se dispone actualmente respecto a dicha estructura de trabajo y contrastarlo con la percepción que los docentes tienen de ella. Conocer la opinión de aquellos que hoy en día forman a los niños dentro de las aulas y la formación que reciben respecto al aprendizaje cooperativo.

Para ello se cuenta con la colaboración de los tutores de educación primaria del CEIP Pío XII de Nules (Castellón), que han contestado a un cuestionario propuesto. En los resultados obtenidos se observa que la formación de los docentes respecto a este tema es casi inexistente si no se acercan a él por interés propio, y que hay puntos en los que su percepción coincide con lo escrito sobre el aprendizaje cooperativo y otros en los que no.

Con este trabajo se realiza un acercamiento a la realidad de nuestras aulas y a la situación de nuestros docentes respecto a la estructura del aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, grupos, docentes, percepción, formación.

II. Introducción

La diversidad y heterogeneidad son aspectos cada vez más presentes en los colegios españoles. Aspectos que no se puede ignorar y que deben aprovecharse y entenderse como positivos en todas nuestras aulas. Aspectos a los que el sistema educativo debe adaptarse.

Este trabajo nace del interés personal hacia las metodologías participativas e inclusivas en nuestro sistema educativo y el punto de vista de los docentes respecto a ellas.

Son muchos los beneficios otorgados a la técnica del aprendizaje cooperativo hoy en día tras muchas investigaciones. Pero este TFG parte de la hipótesis de que, aun así, actualmente en muchas de las aulas españolas no se aplica la estructura del aprendizaje cooperativo.

El objetivo principal será conocer la opinión del profesorado respecto a dicha estructura. Para ello, se indagará sobre la formación que estos reciben sobre el asunto y las diferencias o semejanzas entre la teoría escrita y lo que ellos perciben.



Para contrastar esta hipótesis, se elaborará un cuestionario de respuesta abierta, que los docentes del CEIP Pio XII de Nules (Castellón) tendrán que contestar. Las respuestas, puramente cualitativas, se interpretarán y relacionarán con la información recogida.

Aunque las conclusiones a las que se llegue no se puedan generalizar, por tratarse de un grupo experimental reducido, pueden constituir la base de una investigación que podría seguir adelante, y con la que se podría descubrir la realidad de nuestras aulas.

Se ha considerado necesario conocer la percepción y opinión de los docentes hacia aquello nuevo que se quiere aplicar porque solo ellos decidirán qué sucede dentro de esas aulas en las que se forma el futuro de un país.



III. Marco teórico

3.1. Aprendizaje cooperativo

3.1.1. Definición

Hacia mediados del siglo xx, como consecuencia de una evolución en la que aún nos vemos sumergidos, se despertó el interés, principalmente en Estados Unidos, por ofrecer nuevas metodologías y soluciones a la realidad de las aulas, cada vez más diversas y heterogéneas (Gómez y Gutiérrez, 2007).

Siguiendo con lo afirmado por Gómez y Gutiérrez, distintos autores y educadores consideraron que ante esta situación era un error absoluto usar las metodologías de las que se gozaba hasta el momento, ya que estas estaban basadas en situaciones anteriores donde las aulas eran mucho más homogéneas. Aparecía, pues, una variable que debía ser aprovechada: la heterogeneidad.

Las investigaciones se centraron en la creación de técnicas en las que la diversidad se entendiese como algo positivo y aprovechable, y surgieron metodologías centradas en la interacción y mediación, así como en la cooperación, entendida como una agrupación en la que los objetivos de todos los componentes son compartidos.

Surge, entonces, el aprendizaje cooperativo, que se definió como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos y alumnas, de entre tres y cinco personas, para aprovechar al máximo su interacción, con el fin de maximizar el aprendizaje de todos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). A esta definición podemos añadir que «el aprendizaje cooperativo no solo es un recurso muy eficaz para enseñar a los alumnos, sino que también es un contenido escolar más que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad» (Pujolàs, 2008: 37).

Así pues, consideramos que ambas afirmaciones realizadas por estos autores conforman la esencia del aprendizaje cooperativo, entendido no solo como un recurso, sino también como un contenido.

3.2. Elementos básicos

Existen diferentes investigadores que han dedicado y dedican sus investigaciones al aprendizaje cooperativo, tanto en nuestro país como en otros. Siguiendo sus investigaciones, hay cinco condiciones básicas en las que se basa el aprendizaje cooperativo y que recogen Johnson, Johnson y Holubec (1999):

- La interdependencia positiva entre los participantes.
Es decir, que el alumnado sea conscientes de que solo alcanzará el éxito si todos los miembros del grupo lo alcanzan, que lo de cada miembro repercute en todos los demás.
- La responsabilidad personal y el rendimiento individual.
Los alumnos tienen que asumir una responsabilidad grupal, pero también individual. Que tanto el alumno como el docente sean conscientes de la importancia de la mejora individual y del propio aprendizaje; porque es imprescindible un trabajo individual previo al trabajo en grupo.
- Interacción promotora. Interacción cara a cara.
Duran (2004), citado en Torrego y Negro (2012), demostró que con la creación de una pareja es suficiente para promover un trabajo cooperativo con una interdependencia positiva. Por este motivo, se recomienda que los grupos no sean muy numerosos. Si respetamos grupos reducidos, facilitamos que se dé este tipo de interacción cara a cara con fines cooperativos, para lograr el éxito del grupo clase.
- Destrezas interpersonales y de pequeños grupos (habilidades sociales)
Las habilidades sociales son imprescindibles para el funcionamiento correcto de un grupo y su progreso. Habilidades como la participación, la comunicación respetuosa, la ayuda y la empatía, entre otras. Es necesario que dominen estas destrezas o habilidades y que sepan interactuar para llegar al fin conjunto.
- La evaluación periódica. Reflexión sobre el trabajo en grupo.
En las estrategias de aprendizaje que nos ocupan, es importante que la evaluación no quede reducida a ciertos momentos señalados, sino que tenga lugar





constantemente en cada actividad. Una manera interesante y efectiva de llevarla a cabo es, junto con la observación del docente, la reflexión sobre la forma de trabajar que se está llevando a cabo y su funcionamiento, lo que facilita el análisis de los resultados.

3.3. Las 9 ideas clave del aprendizaje cooperativo

Pere Pujolàs Maset (2008) responde, en nueve ideas clave, a los problemas o preguntas que surgen cuando se decide emplear el aprendizaje cooperativo en el aula, basándose en su experiencia.

Extraídas de su trabajo, estas nueve ideas clave sobre el aprendizaje cooperativo son las siguientes:

1. *Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para lograr una sociedad sin exclusiones.* Y el aprendizaje cooperativo es un arma indispensable para lograr una escuela inclusiva. Según Pujolàs, estas escuelas son el medio más eficaz para conseguir distintos propósitos: combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida y lograr una educación para todos.

2. *Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo clase en lugar de ignorarla o reducirla.* Ya que «una situación de heterogeneidad [...] es más educativa que otra marcada por la monotonía y la uniformidad de la homogeneidad» (Pujolàs, 2008). Es más útil buscar la manera de tratar y aprovechar esta heterogeneidad, mediante el uso de las técnicas apropiadas, que seguir ignorándola.

3. *Introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje de un aula.* Siguiendo con las ideas de Pujolàs, este afirma que el aprendizaje cooperativo se trata de una estructura fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y que condiciona o determina los distintos recursos a utilizar en el aula.

4. *La cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar en equipos cooperativos dentro de la clase.* El buen clima en el aula, la cohesión del grupo, es una de las condiciones necesarias para que se dé la cooperación. En caso que dicha condición no exista, el profesor debe intervenir para propiciar que se dé mediante distintas dinámicas de grupo.

5. Siguiendo con las ideas de Pujolàs, la quinta es la siguiente: *las estructuras cooperativas aseguran la interacción entre los estudiantes de un equipo.* El hecho de pedir a los alumnos que realicen un trabajo en grupo no asegura que vaya a tener lugar la interacción. Sin embargo, si trabajamos mediante las estructuras

cooperativas en las actividades, se asegura que se den dichas interacciones.

6. *El aprendizaje cooperativo es también un contenido que hay que enseñar.* En palabras del autor, «hay que mostrar a los alumnos y a las alumnas en qué consiste formar un equipo de trabajo y cómo pueden organizarse mejor para que su equipo rinda al máximo y puedan beneficiarse» (Pujolàs, 2008).

7. *El aprendizaje cooperativo facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas.* Dicha estructura de trabajo en el aula beneficia el aprendizaje de todo el alumnado y, con él, el desarrollo de distintos tipos de habilidades y competencias.

8. *El grado de cooperatividad de un equipo depende del tiempo que trabajan juntos y de la calidad del trabajo en equipo.* La eficacia que tenga el trabajo cooperativo depende de estas dos variables: por una parte, del tiempo que los alumnos dediquen a la cooperación y, por otra, a la calidad que esta tenga. Si solo se coopera ocasionalmente, la cooperación no será provechosa, de igual modo que no lo será si la calidad del trabajo es poca.

9. *El aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad.* Mediante el trabajo cooperativo, se potencian los valores y las capacidades relacionadas con la convivencia y la comprensión, se facilita a los alumnos el desarrollo de capacidades «para saber ser lo que son –personas– y para saber convivir como personas distintas que son» (Pujolàs, 2008).

3.4. Cómo organizar experiencias de aprendizaje cooperativo

3.4.1. Condiciones generales

Nicolás Úriz, de la unidad técnica de diseño y desarrollo curricular (Pamplona), publicó un trabajo junto con un amplio equipo de trabajo. Tras diferentes experiencias de aula definieron unas condiciones generales que deben darse para el funcionamiento correcto del aprendizaje cooperativo que comentamos a continuación.

Primeramente, abordamos lo relacionado con la creación de los grupos. En este momento, se debe tener en cuenta que estas agrupaciones no deben ser permanentes ni fijas, ya que puede que cada tarea requiera de un número de alumnos por grupo y de la presencia de ciertas características en cada uno. Por tanto, serán las actividades las que los determinen y muestren qué tipo de grupo se necesita para extraer el máximo rendimiento.

Por otra parte, y siguiendo con lo propuesto por Nicolás Úriz, es conveniente que en estos grupos exista cierta heterogeneidad,

distintos niveles de aprendizaje y competencias. Estas pequeñas diferencias serán las que hagan posible el aprendizaje entre compañeros y los intercambios de información.

Además, de la misma manera que los grupos no deben ser permanentes, tampoco lo debe ser el rol adoptado por cada alumno. El docente debe responsabilizarse en cuanto a la asignación de los roles y asegurar cambios en el transcurso del tiempo. Según diferentes investigadores, de esta manera se evita que determinados alumnos sean siempre los que hablen, los que organicen o los que controlen. De esta forma, se favorece el desarrollo de las habilidades que cada rol lleva consigo, así como la capacidad de variar o modificar las responsabilidades que les pertocan.

Finalmente, a la hora de trabajar mediante el aprendizaje cooperativo, Úriz y su equipo consideran que es importante que los alumnos adquieran un sentido del grupo en el que todos remen en la misma dirección; en el que cada componente busque no solo su mejora o aprendizaje, sino también el del resto de compañeros. Es decir, a la interdependencia positiva se añade el alcance del éxito del grupo como sinónimo de éxito propio. Se considera que es un concepto o idea que debe quedar clara para todos y sin la cual no se entiende este tipo de trabajo.

3.4.2. Actividades con estructura de aprendizaje cooperativo

La base de toda tarea cooperativa es que sea imposible llegar a su resolución sin que tenga lugar un proceso de cooperación. Diversos autores afirman que este es el primer paso para que la tarea cumpla dicha estructura cooperativa.

Tras ello, dentro del mismo trabajo que se abordaba en el apartado anterior, encontramos que a la hora de organizar actividades con una estructura que se adecue al aprendizaje cooperativo, deben tenerse en cuenta distintos aspectos.

En primer lugar deben quedar claros los objetivos que se pretenden conseguir. Estos deben dirigirse tanto al aprendizaje como a lo que se espera conseguir de la cooperación o colaboración entre iguales, y deben ser compartidos por el profesor y por el grupo clase, para facilitar su adquisición y el trabajo enfocado a ellos. Partiendo de dichos objetivos y de la tarea que se vaya a plantear, se procede a la creación de los grupos de trabajo.

Siguiendo con lo propuesto por Úriz y su equipo, se organizará el aula de la manera adecuada en dicho momento para lograr la cooperación y se explicará claramente la tarea, de manera que se consiga así definir la cooperación que se precisa, la asignación de los roles dentro de cada grupo y la función de cada uno.

El último procedimiento sería la valoración o el reconocimiento de la tarea, donde se considerará la adquisición de todos los objetivos, los referentes a la adquisición de contenidos y los

referentes a la colaboración. Es decir, se valoraran tanto los logros individuales como los grupales conseguidos durante la resolución de la tarea.

3.4.3. Ámbitos de influencia del aprendizaje cooperativo

Torrego y Negro (2012) agrupan en una de sus publicaciones, como muchos otros, las investigaciones llevadas a cabo a lo largo de la historia sobre el aprendizaje cooperativo y las delimitan a tres ámbitos de principal influencia.

En primer lugar, se considera la influencia de dichas técnicas en la interacción entre alumnos.

«Las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las [...] competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda Coll (1984: 121), citado en Torrego y Negro (2012: 63).

Tras él diversas investigaciones han reforzado esta idea, tal y como afirman Torrego y Negro. Ya que si en el aula se consigue la creación de un clima que facilite y propicie la interacción de manera relajada y casi constante entre los alumnos, indirectamente se está favoreciendo que fuera de ella tenga lugar el mismo tipo de comunicación; porque para los alumnos es más fácil entender ciertos conceptos cuando se los explica un igual, y con el aprendizaje cooperativo la interacción se ve reforzada y se mejora.

También tiene relevancia la influencia del aprendizaje cooperativo en el rendimiento de los alumnos. Referente a ello y considerando distintas investigaciones, las conclusiones que se han extraído muestran que, independientemente del grupo de edad que nos ocupe y de la existencia o no de competición intergrupos, el empleo de tareas menos mecánicas que precisan de una comunicación y una relación tutorial entre los participantes beneficia el rendimiento individual de los alumnos.

Finalmente, este tipo de trabajo en el aula también influye en la integración de los alumnos con necesidades educativas. Diversos autores han extraído estas conclusiones de la investigación de Ángeles Parrilla (1992), que otros expertos, como Pere Pujolàs, han empleado. Siguiendo con lo dicho por Torrego y Negro, es evidente que la interacción que tiene lugar en la heterogeneidad de los grupos favorece el alejamiento de los prejuicios que se suelen tener hacia los alumnos con necesidades especiales y la existencia de un proceso de aceptación. Esto es debido al aumento de contacto entre los alumnos que modifica las relaciones interpersonales en cantidad y en calidad. Además, la estructura organizativa ofrece al profesor un tiempo que facilita la atención, en especial a determinados alumnos, e incluso que el aula quede abierta a otros profesionales. Pero se



debe tener en cuenta que tanto alumnos como profesores deben estar formados y dispuestos al empleo correcto de las técnicas para que todo ello se cumpla. Por tanto, el aprendizaje cooperativo puede ser una herramienta para lograr la integración de todos los alumnos en el grupo clase.

3.5. El profesor en el aprendizaje cooperativo

Comparando y contrastando las afirmaciones de distintos autores, se puede considerar indiscutible que el profesor es un elemento muy activo en el cambio de metodología en el aula, y no podría ser de otra manera en la implantación del aprendizaje cooperativo. Aunque en estas estrategias el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje sea el alumnado, el profesorado tiene un papel muy importante en diversos aspectos.

Según Torrego y Negro (2012), es el profesor quien, analizando a los alumnos y el funcionamiento del aula, debe lanzarse a emprender la metodología del aprendizaje cooperativo con unos objetivos correctamente especificados. Para ello debe saber dónde y cuándo emplear el trabajo en grupo para que sea efectivo teniendo en cuenta la naturaleza y tradición del aula hasta el momento. Además, también es el encargado de decidir y diseñar las tareas, de tal manera que la cooperación sea el centro de estas y una herramienta irremplazable. Ello implica la formación de los grupos (teniendo en cuenta qué es y qué no es un grupo cooperativo), en la que el docente especificará qué tamaño tienen, estructurará el aula y establecerá los roles intergrupo.

Todo esto se incluye en el llamado «diseño de la implantación del aprendizaje cooperativo» (Johnson y Johnson, 2014), que abarca los pasos previos a la aplicación de las técnicas cooperativas.

En el momento en el que se inicia el trabajo en el aula, el profesor pasa a ser un guía de sus alumnos; el encargado de explicar la tarea, supervisar la actividad y las relaciones dentro de cada grupo y globalmente, e interviene, en caso de que sea necesario, para lograr y facilitar la cooperación. El profesor será una fuente de consulta, pero no la única.

Al finalizar el trabajo en el aula, se llevará a cabo una evaluación de la calidad y cantidad del proceso de aprendizaje, y una valoración del funcionamiento del grupo (Johnson y Johnson, 2014); un análisis completo de las diferencias entre el planteamiento y lo que ha sucedido en el aula, así como las causas. Además, se realizará una evaluación de los alumnos en referencia al grupo e individualmente. La implantación del aprendizaje cooperativo no debe reducirse a un cambio de una metodología por otra, sino que debe ser un proceso bien fundamentado con unos fines específicos, una utilización consciente de las metodologías que este engloba, sabiendo que va a favorecer el alcance de los objetivos propuestos.



Así pues, defendemos que, además de definir, explicar las tareas y supervisar la acción en el aula, el papel del docente en la implantación del aprendizaje cooperativo debe ser activo y reflexivo; siempre tiene que tener en cuenta los objetivos y propósitos, analizar cada paso que dan los alumnos y él mismo y buscar conscientemente la reflexión que facilite una futura mejora de las estrategias. Es el papel de un profesional que es consciente de qué quiere conseguir, con qué herramientas hacerlo y las características tanto individuales de los alumnos, como grupales de los grupos formados, sin dejar de considerar que, en esta metodología, el centro de todo el proceso son los alumnos y su aprendizaje.

IV. Objetivos

El objetivo general del estudio es conocer la percepción de los profesores sobre el aprendizaje cooperativo y la influencia de esta en el uso o no uso de sus técnicas.

Además, mediante el trabajo desarrollado, se pretende registrar si dichos profesores están formados o no en el aprendizaje cooperativo e identificar posibles motivos por los que se sigue sin aplicar en muchas aulas. A su vez, se quieren determinar, si las hay, las diferencias entre la percepción de los docentes y la realidad del aprendizaje cooperativo.

V. Instrumento y método

El instrumento elegido para llevar a cabo la recogida de datos ha sido el cuestionario de respuesta abierta. Mediante este cuestionario, se pretende conocer la opinión y punto de vista de los docentes respecto al aprendizaje cooperativo.

El cuestionario se entregó a los profesores no para que lo contestasen en el mismo momento, sino para que lo hiciesen cuando pudiesen y creyesen oportuno, con un margen de dos semanas de tiempo para devolverlo. Antes de entregarlo, se les preguntaba si estaban dispuestos a responder a las preguntas, y se les informaba de que era un cuestionario que sería utilizado en un trabajo de fin de grado de Magisterio de Educación Primaria.

Así pues, se compone de ocho preguntas, organizadas en tres subpartes. Primeramente, encontramos tres preguntas generales enfocadas a conocer si tienen o no formación y conocimiento respecto al aprendizaje cooperativo, así como si ellos usan esta metodología en el aula. A continuación, las preguntas se centran en los aspectos que se ha considerado que es más imprescindible que se

conozcan sobre el aprendizaje cooperativo para conseguir que se use bien: condiciones necesarias en tareas y grupos, o si hay o no de trabajo y evaluación individual. Finalmente, las últimas dos preguntas vuelven a focalizarse sobre la opinión del profesor, en este caso sobre el favorecimiento del aprendizaje, y si lo considera de algún otro aspecto, mediante el uso de las técnicas cooperativas.

El cuestionario lo contestaron los tutores de Educación Primaria en el centro Pío XII de Nules (Castellón). En el equipo docente que ha participado en este trabajo contamos con 6 profesores, 2 hombres y 4 mujeres, cada uno tutor de uno de los cursos de Educación Primaria.

El rango de edad en el que los ubicamos orbita entre los 27 y los 55 años: 27, 29, 29, 40, 53 y 55 años.

Finalmente, encontramos que hace entre 3 y 31 años que ejercen la profesión de docente de forma activa.

VI. Resultados

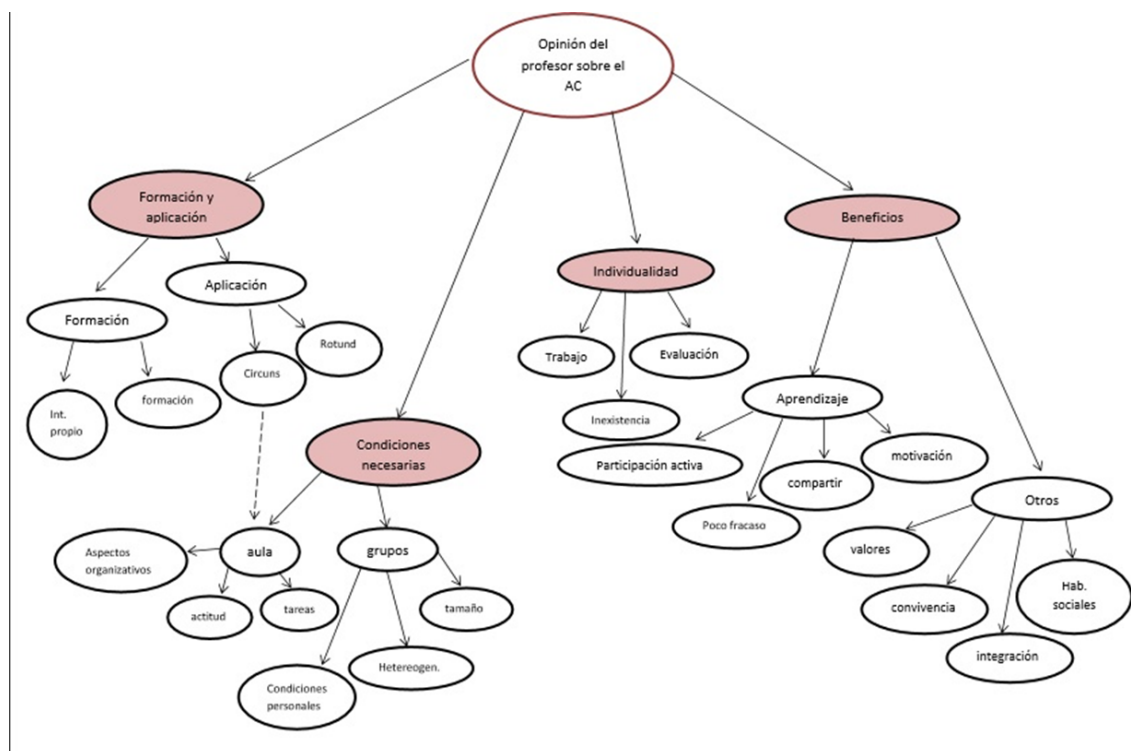


Figura 1. Opinión del profesor sobre el AC. Categorías extraídas de los cuestionarios

En este apartado se presentan los resultados cualitativos obtenidos en las ocho preguntas del cuestionario de respuesta abierta. Con él se quería conocer la opinión o percepción de los docentes activos respecto al aprendizaje cooperativo y a sus elementos básicos, así como si ha habido o no formación respecto a las técnicas y el uso que se les da.

Para dejar constancia de ello, se facilitarán ejemplos de respuestas obtenidas; aquellas que manifiesten más diferencia de opinión y dejen ver las categorías que se han podido extraer. Para identificar al encuestado que haya proporcionado la respuesta, al final se ofrecerá la información siguiente: (M mujer/H hombre, años de experiencia).

La primera pregunta va dirigida a saber qué entienden por aprendizaje cooperativo. Encontramos respuestas y categorías muy diversas, tal y como se puede observar: «Los procedimientos que empleamos en el aula para que los alumnos resuelvan en común (grupos pequeños) y profundicen en algunos aprendizajes» (M, 31). «Es una técnica de trabajo en el aula en la cual en grupos de 4, heterogéneos, se trabajan diversas técnicas para abordar conjuntamente los aprendizajes y beneficiarse unos de otros» (M, 15). «... sistema de aprendizaje donde no solo es importante alcanzar los objetivos académicos, sino también los relacionales, y esto se consigue a través de la interacción grupal» (M, 22).

Respecto a la forma en la que se han aproximado al aprendizaje cooperativo, nos encontramos con que la mayoría confiesan haberse acercado a él de manera voluntaria, por interés propio, mediante búsquedas y lecturas en Internet. «Por mi cuenta, en artículos y páginas web» (M, 8). «Por mi cuenta, leyendo y practicando» (H, 16). Uno de los encuestados ha asistido a un curso de formación de trabajo cooperativo: «... He hecho un curso de formación de trabajo cooperativo, también se ha abordado en los cursos sobre proyectos de trabajo» (M, 15). Y, por último, uno de ellos confiesa haber recibido formación durante la carrera: «Sí, he recibido formación durante la carrera y en cursos de formación» (M, 3).

Cuando se pregunta si aplican dichos conocimientos en el aula, confiesan que no lo emplean de manera constante o exacta, sino que lo utilizan para determinadas actividades o mediante ciertas técnicas en concreto, dependiendo de las circunstancias. «Sí. Sobre todo las técnicas simples 1, 2, 4 y lectura compartida» (M, 15). Y, aunque también encontramos una respuesta con un sí rotundo, sin más explicación, manifiestan que a la hora de decidir cuándo utilizarlo tienen en cuenta variantes como el tiempo o el «creer que es necesario». «A veces, dependiendo de la actividad, los recursos, el espacio y el tiempo...» (H, 16). «Sí, siempre que creo que es necesario o conveniente» (M, 22). Incluso se observa la respuesta de una docente que afirma que marcar las pautas del aprendizaje



cooperativo en su grupo clase es complicado: «Con todas sus directrices no. Intento que cooperen entre ellos pero marcar las pautas de aprendizaje cooperativo en el aula que tengo actualmente es muy complicado» (M, 8).

En cuanto a cómo lo aplican, las respuestas son totalmente diversas y distintas. Esta última docente dice que se basa en intentar que trabajen en grupo, que cooperen entre ellos, únicamente: «Trabajamos en grupo, aunque este primer paso ya es todo un logro para el grupo, ya que son muy individualistas» (M, 8). Mientras, también se observan respuestas de aplicaciones concretas en determinadas áreas: «Lo utilizo en matemáticas para operaciones y resolución de problemas. Y lengua, lectura compartida» (M, 15). O que se aplica con distintos fines o procedimientos: «Utilizo los métodos grupales con fines de socialización y adquisición y consolidación de conocimientos» (M, 22). «Formo 5 grupos en la clase y en cada uno pongo alumnos con diversidad de capacidades y habilidades» (M, 31).

Si se tratan las condiciones que se creen necesarias en el aula, estas quedan clasificadas en dos categorías: los aspectos organizativos y la actitud. Algunos centran estas condiciones en el espacio, el material y el tiempo, o las fuentes de información. «De espacio, material y sobre todo de tiempo. Disposición de las familias a colaborar...» (H, 16). «Espacio adecuado, mesas en grupo formando un círculo sin perder de vista la pizarra y a la profesora. Diversas fuentes de información al alcance» (M, 31). Otros ponen en el centro de estas condiciones la actitud de los alumnos, los valores o que haya distintos profesores: «Debe haber empatía entre los compañeros, que tengan asumido que todos podemos aportar a los demás [...]» (M, 8). «Debe haber cohesión grupal y si el aula cuenta con más de un profesor, mejor, para poder atender las dificultades que se planteen» (M, 15). Y, pese a que también se les preguntaba por las condiciones que deben cumplir las tareas, tan solo una de ellas cita las tareas bien definidas como una condición necesaria para trabajar con el aprendizaje cooperativo: «El aula en concreto ninguna. Hay que organizar la clase en grupos reducidos y heterogéneos y lo que yo considera muy importante es definir las tareas que van a realizar» (M, 22).

Por otra parte, en cuanto a las características o condiciones necesarias en la formación de grupos, las respuestas se vuelven a dirigir hacia las condiciones personales y actitudinales del alumnado, y se añade también la heterogeneidad y el tamaño que requieren estos grupos. «Respeto por la diferencia, la responsabilidad, la motivación, la solidaridad, la paciencia, la reflexión, el sentido crítico, el trabajo en equipo, etc.» (H, 16). «Grupos de 4. Heterogéneos. De manera que puedan interactuar correctamente» (M, 15). «Heterogeneidad en las capacidades y habilidades.

Autoconocimiento de fortalezas y debilidades. Respeto y empatía entre los miembros» (M, 31).

Enfocándose hacia si existe individualidad dentro de estas técnicas de trabajo (el trabajo y evaluación individual), nos encontramos casi todas las respuestas dirigidas hacia el trabajo individual que se precisa, como bien se puede observar en los ejemplos siguientes: «Sí. Porque requiere estar activo en todo momento y con atención en la actividad propuesta» (M, 15). «Sí, porque primero empiezan por el trabajo individual casi siempre» (H, 16). Una de las encuestadas hace referencia en cierta manera a la evaluación: «Sí, la realización de actividades grupales es el resultado de la unión de varios individuales. La partición de roles, la utilización de rúbricas y la observación directa ayudan a la evaluación» (M, 8). Y también encontramos una respuesta en la que se considera que no existe individualidad: «Creo que es más bien colectivo» (M, 3).

Finalmente, en las dos últimas preguntas se tratan los beneficios que tiene el uso de esta metodología.

Por una parte, se cuestiona si se favorece el aprendizaje o no. Se observa una totalidad de respuestas afirmativas y se atribuye a distintos factores agrupados en cuatro categorías: la participación activa, el poco fracaso de las técnicas, la motivación y el hecho de compartir conocimientos. «Cuando aprendemos de los iguales, compartimos los aprendizajes y los mostramos es cuando de verdad los adquirimos y revisamos». «Sí, porque cada persona del grupo puede aportar sus capacidades para, entre todos, realizar un proyecto resultante completo» (M, 8). «Sí, por la motivación de hacer cosas juntos, porque hay poco fracaso, aprender por descubrimiento es más motivante, partes de cosas que a los alumnos les gusta, etc.» (H, 16).

Además, se buscan otros aspectos en el funcionamiento del aula que se vean favorecidos con el uso del aprendizaje cooperativo. Las respuestas obtenidas clasifican estos aspectos en los siguientes: la adquisición de valores por parte de los alumnos (igualdad, tolerancia, respeto, compañerismo, empatía, etc.), la mejora de la convivencia, la mejora y adquisición de ciertas habilidades sociales necesarias en el futuro de los niños y la integración de todos los alumnos en el grupo clase. «Sí, para concienciar a los alumnos de la igualdad, la tolerancia, el respeto, la solidaridad, el trabajo en equipo, la independencia, la mayor fluidez en el aprendizaje, etc.» (H, 16). «Dado que es necesaria una cohesión grupal para el buen desarrollo de las técnicas de trabajo cooperativo hay una mejora en la convivencia y la armonía del grupo» (M, 15). «Sí, los alumnos se acostumbran a trabajar de manera cooperativa, desarrollan capacidades muy importantes para la sociedad en la que vivimos, como la empatía, el compañerismo y el hecho de saber que todos somos necesarios para que el resultado final de un proyecto sea

satisfactorio» (M, 8). «Aumentan las habilidades sociales entre los miembros. Aumenta la autoestima y la integración. La integración grupal se hace evidente. Se pierde el miedo a la crítica en la comunicación oral» (M, 31).



VII. Discusión y conclusiones

7.1. Análisis y discusiones

En primer lugar, cabe tener en cuenta que los cuestionarios han sido respondidos en un colegio en particular, en un contexto concreto y por determinados docentes. Por tanto, se trata de unos resultados que no se pueden generalizar, ya que se trata de un grupo experimental reducido.

Uno de los objetivos de este trabajo era registrar los docentes tenían o no formación sobre el aprendizaje cooperativo. En las dos primeras preguntas del cuestionario, se ha podido observar que casi ninguno tiene formación; tan solo una persona ha asistido a cursos de formación sobre la materia y otra de ellas ha recibido formación durante su etapa académica, todos los demás se acercan al aprendizaje cooperativo de manera autodidacta, por interés propio. Considerando los años de experiencia de los encuestados –y como coincide la persona más joven con la que ha recibido formación–, se puede apuntar que es posible que se esté produciendo un cambio en la formación de los docentes. Y que, aunque aún sea de manera insuficiente, se les empieza a introducir en dichas estructuras de trabajo.

La inexistencia de formación en casi todos los encuestados conlleva una serie de condicionantes. Por una parte, se ha comprobado que ninguno de ellos hace uso de una definición estándar, sino que definen *aprendizaje cooperativo* con sus palabras; lo enfocan hacia aquello a lo que, según manifiestan en las siguientes preguntas, ellos otorgan importancia en esta estructura de trabajo. Se puede deducir como posible consecuencia de este desconocimiento, una aplicación incorrecta de las técnicas englobadas en el trabajo cooperativo, ya que encontramos indicios de ello en distintas respuestas proporcionadas. Además, aunque todos afirman aplicarlo, no se puede deducir ningún acuerdo ni idea clara sobre cómo y cuándo lo aplicaban. Por tanto, parece que traten de trabajar en equipo, pero que ello no termine siendo del todo aprendizaje cooperativo.

En cuanto a esta aplicación ocasional, es cierto que a la hora de elegir la estructura de trabajo en el aula se deben tener en cuenta las habilidades y competencias que queremos fomentar en cada situación (Prieto, 2007), y que los alumnos tienen que saber

cooperar, pero también deben ser capaces de ser autónomos y, en cierta manera, competitivos. Sin embargo, en el momento en el que se opta por aplicar el aprendizaje cooperativo, se debe tener en cuenta que «La cooperación [...] es un valor social que debería ser transversal en un centro educativo [...], y que se consolida con toda su potencia cuando es una estrategia habitual de trabajo de todo el profesorado (o al menos de la mayoría)» (Torrego y Negro, 2012: 37). Por tanto, dentro de esta posibilidad de decisión sobre la estructura de trabajo que se quiere utilizar, se debe intentar poseer cierta continuidad para obtener buenos resultados.

Asimismo, lo que se observa con solo aplicar el aprendizaje cooperativo en determinadas ocasiones puede estar dificultando el desarrollo correcto de la cooperación, de forma que entorpece que el alumnado adquiera esta estructura de trabajo. «Cuanto más tiempo usemos el trabajo en equipo, más tiempo interactuarán los alumnos y las alumnas entre sí, y, por tanto, más beneficio sacaremos del trabajo en equipo a la hora de conseguir que los estudiantes aprendan» (Pujolàs, 2008: 302).

Otro de los objetivos de este trabajo era determinar –si las hay– las diferencias entre la percepción de los docentes y la realidad del aprendizaje cooperativo. Podemos decir que con este objetivo se llega a la conclusión de que los docentes han demostrado tener claros ciertos aspectos, pero no tan claros otros, y que comentamos a continuación.

Haciendo referencia a los autores citados en el marco teórico de este trabajo, encontramos aspectos en común con lo que comentan los docentes posteriormente. Entre estos aspectos encontramos la condición necesaria de que ha de existir heterogeneidad en los grupos de trabajo –como han comentado numerosos investigadores y ha citado Nicolás Úriz (1999).

También manifiestan tener muy claros los beneficios del aprendizaje cooperativo, tanto el principal, el del aprendizaje, como la integración de todos los alumnos o el desarrollo de habilidades sociales, que equivaldría a lo que Torrego y Negro (2012) citan como «Interacción entre alumnos».

Finalmente, en el libro *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, de Pere Pujolàs (2008), encontramos otros aspectos que coinciden con las respuestas de algunos de los docentes encuestados.

Por una parte, algún docente ha citado un aspecto muy importante: la cohesión de grupo. En los cuestionarios se afirmaba que esta era una condición necesaria en el aula para trabajar mediante el aprendizaje cooperativo, y así lo corrobora Pujolàs en la idea clave 4 de su libro, aunque añade que en caso que no exista cohesión se puede preparar al grupo para que la haya, lo cual ya no parece estar tan claro entre algunos de los docentes encuestados.



Por otra parte, los docentes también nombran valores o capacidades que relacionan enormemente con el aprendizaje cooperativo: el respeto, la convivencia, la empatía o la solidaridad. Todos estos valores o capacidades se engloban dentro de lo etiquetado, dentro del mismo libro, como «saber ser» y «saber convivir»; y la relación entre estos y el aprendizaje cooperativo es una idea importante que los docentes demuestran conocer y en la que coinciden con el autor: «Al desarrollo de las capacidades relacionadas con todos estos saberes [...] contribuye enormemente, desde mi modesta opinión, el aprendizaje cooperativo...» (Pujolàs, 2008: 333).

Además, como bien se comentaba en este objetivo del trabajo, en las diferencias que hay entre la teoría del aprendizaje cooperativo trabajada por distintos investigadores y la percepción o el conocimiento de los profesores, encontramos también distintos aspectos: primeramente, tal y como se ha comentado en los resultados, un aspecto tan relevante como la estructuración de las tareas pasa desapercibido para todos los docentes menos para una de ellas. Esta estructuración lleva consigo variantes como correcta repartición correcta de roles en los grupos, la elección y claridad de objetivos a conseguir o la temporalización de la actividad; es decir, gran parte del rol del profesor. Incluso se deberían cuestionar sobre posibles confusiones entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo ligadas a la poca importancia otorgada a la estructuración de las tareas, ya que, si nos basamos en autores como Zañartu (2003), se establece la diferencia básica entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo en que en este segundo existe más autonomía del grupo y menos estructuración de la tarea por parte del profesor.

También se detecta cierta confusión en cuanto a que las condiciones que citan como necesarias en el aula equivalen a las circunstancias que marcaban un uso no constante del aprendizaje cooperativo en la tercera de las preguntas. Sin embargo, se desconoce si trabajan por hacer que esas circunstancias se den en el aula o solo esperan que se den solas.

Otro de los aspectos en los que se detecta la falta de formación y diferencia respecto a la teoría es cuando se trata la individualidad de los alumnos. En la pregunta dedicada a ello se observa como todos los docentes hablan claramente del trabajo individual que cada alumno ha de realizar dentro de la estructura del aprendizaje cooperativo, pero se deja totalmente de lado la evaluación de estos. Esto invita a pensar que, en la aplicación de la estructura de trabajo también se evalúa únicamente de manera grupal, sin recibir *feedback* ni valoraciones como individual. Esto contrasta totalmente con lo que dicen los hermanos Johnson (2014), que afirman que si los grupos se forman correctamente, pueden y se deben utilizar a la

hora de evaluar, teniendo en cuenta que es un contexto en el que los miembros pueden ser evaluados individualmente. Para ello afirman que en los grupos se tienen que tener en cuenta la evaluación de los resultados de las tareas en grupo, la coevaluación entre compañeros y la autoevaluación.

Se concluye, pues, con que el gran objetivo de este trabajo se ha alcanzado con éxito, puesto que era conocer la opinión de los docentes en activo respecto al aprendizaje cooperativo. Gracias a este trabajo hemos podido descubrir que los docentes encuestados no han recibido formación en esta metodología y que existen puntos en los que sus conocimientos coinciden con lo dicho por los investigadores, y otros en los que se detectan ciertas diferencias.



7.2. Propuestas de mejora e inconvenientes encontrados

Teniendo en cuenta todo lo comentado se pueden sugerir distintas propuestas de mejora respecto a este trabajo o investigación:

- Considerar que este mismo cuestionario se haga llegar a un número más grande de docentes. Con ello, se ampliaría la muestra y se podrían empezar a generalizar las conclusiones de este trabajo, que ha quedado reducido a un pequeño grupo experimental.
- Elaborar distintos cuestionarios en los que se abarquen preguntas más específicas sobre el aprendizaje cooperativo o sobre el rol que el docente adopta en él, debido a que en este trabajo se han tratado preguntas bastantes generales para diagnosticar una visión amplia.
- Observar en las aulas de los docentes para comprobar que se aplica el aprendizaje cooperativo y cómo se hace.
- Formar más y mejor a los futuros docentes, de forma que se facilite al menos un conocimiento sobre metodologías como la que nos ocupa. Esto daría un abanico más amplio de estructuras posibles de aprendizaje para implantar en el aula y aseguraría una aplicación mejor de estas en caso de decidir utilizarlas.

Finalmente, como inconvenientes que encontramos en el desarrollo de la investigación, cabe señalar que uno de los encuestados no ha devuelto el cuestionario completo hasta la última semana de elaboración de este trabajo, con las dificultades que eso conlleva para nosotros, por lo que se han tenido que interpretar e incluir sus respuestas una vez realizado el resto del trabajo.

VII. Bibliografía

- Coll, César. 1984. «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Infancia y Aprendizaje». *Journal for the Study of Education and Development* 7: 119-138.
- Duran, David y Vinyet Vidal. 2004 *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Gómez Gutiérrez, Juan L. 2007. *Aprendizaje Cooperativo: Metodología didáctica para una escuela inclusiva. Temas de Desarrollo del Carácter Propio*. La Salle VI, ARLEP – Comisión Regional de Educación.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson y Edythe Johnson Holubec (ed.). 1999. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, David y Roger Johnson. 2014. *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. España: SM. Adaptación de: Johnson, David W., y Roger Johnson. 2004. *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. Sage.
- Parrilla, Ángeles. 1992. *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel SA.
- Prieto, Leonor. 2007. *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PCC.
- Pujolàs, Pere. 2008. «El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido». *Aula de innovación educativa* 170: 37-41.
- . (2008). *9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. 2008. *Aprendizaje cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid: Servicio de innovación educativa (UPM).
- Torrego, Juan Carlos y Andrés Negro. 2012. *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza.
- Úriz, Nicolás e Iñaki Biain. 1999. *Aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Zañartu, Luz María. 2003. «Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal». *Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías* 28.



Análisis de los criterios de selección de los retos cooperativos

para la mejora de la cooperación en las clases
de Educación Física

Marta Ibáñez Pascual
martaibapas@gmail.com

I. Resumen

El aprendizaje cooperativo se entiende como aquel en el que el alumnado trabaja en pequeños grupos heterogéneos encaminados a conseguir el mismo objetivo y en el que para conseguirlo deben mirar por el bien del grupo, consiguiendo también aprendizajes individuales (Orlick, 1990; Dyson, 2002; Velázquez, 2009; Peiró y Julián, 2015). En Educación Física, cuando se da demasiada importancia a la competición, la victoria y a los resultados obtenidos se produce una pérdida de los valores deportivos (Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992), aspecto que puede producir un abandono de la actividad física. Mediante el presente trabajo se propone una mejora, para posibles futuras aplicaciones, de una intervención cooperativa llevada a cabo en un aula de Educación Física mediante la utilización de retos cooperativos en un total de 15 sesiones (Ibáñez y Caballer, 2016). Así pues, después de analizar las observaciones recopiladas en el cuaderno de campo por Marta Ibáñez y Víctor Caballer durante la nombrada intervención, se proponen mejoras en la estructura y forma de los retos así como en la selección, en torno a factores como el tiempo o el material utilizado, siempre teniendo presente que se contemplan los retos cooperativos como un recurso apto para el trabajo en las clases de Educación Física alrededor del modelo pedagógico del aprendizaje cooperativo. Se ha conseguido una participación de todos los estudiantes por igual, buscando una meta común y creando una actividad liberadora, y, además, se han reducido los comportamientos agresivos hacia los demás (Orlick, 1990).

Palabras clave: educación física, aprendizaje cooperativo, retos cooperativos, innovación, propuesta metodológica.

II. Introducción

Cuesta imaginar las sesiones de Educación Física sin competición, ya que en la sociedad nos encontramos totalmente inmersa en ella. Esta situación puede deberse a la falta de formación del profesorado y sobre todo a la posible falta de recursos, totalmente en contra de la demanda educativa actual, que relaciona la calidad de un centro con su capacidad de responder a las demandas de la diversidad.

Por esta razón, en este trabajo se presenta una mejora de una innovación educativa basada en el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo y, en concreto, se presenta el reto cooperativo como un recurso para trabajar este modelo en las

sesiones de Educación Física y los datos y resultados obtenidos después de una experiencia práctica.

En estas líneas, un modelo pedagógico debe entenderse como un marco de referencia en la enseñanza que sirva a los maestros y maestras para ayudar al alumnado a aprender, que los formen de manera integral y coherente. Este concepto surge en contraposición a una enseñanza basada en el desarrollo de unos contenidos donde los resultados de aprendizaje de las diferentes actividades van encaminados a la evaluación de estas y a calificar el grado de dominio de las habilidades motrices (Metzler, 2005).

Uno de estos modelos –y como se señalaba anteriormente– sería el basado en el aprendizaje cooperativo, que reside en proponer situaciones motrices con una organización grupal y heterogénea, en la cual se trabaja para conseguir objetivos comunes posibilitando mejoras en el grupo e individualmente (Peiró y Julián, 2015).

2.1. ¿Cooperación o competición?

Algunos estudios (Grineski, 1989 y Grineski, 1996) muestran que los juegos cooperativos en comparación con los competitivos o individuales desarrollan habilidades prosociales que sirven para aumentar la socialización entre los miembros de un grupo y llegan a mejorar el clima del aula.

Si comparamos los juegos cooperativos con los competitivos, diríamos que los primeros destacan por su papel educativo. En los cooperativos existe una mezcla de grupos heterogéneos que juegan juntos y crean un nivel alto de aceptación mutua, de forma que desarrollan autoconfianza; a diferencia de los competitivos, en los que algunos participantes quedan excluidos por falta de habilidad (Otuzi, 1999).

El juego cooperativo se considera, además, una actividad liberadora teniendo en cuenta que el objetivo es que todos consigan una misma meta, por lo que libera de la competición, busca la participación de todos y evita la eliminación. Además, se considera una actividad creativa porque las reglas son flexibles y modificables para buscar la mayor diversión, por lo que también se evitan situaciones de agresión propias de la competición (Orlick, 1990).

El tema de la cooperación está a la orden del día en nuestros colegios y cada vez hay más autores que defienden que esta vía es la más adecuada para formar a ciudadanos de una sociedad democrática (Velázquez, 2004 y Orlick, 1995).

2.2. El aprendizaje cooperativo en Educación Física

El aprendizaje cooperativo se entiende como aquel en el que el alumnado trabaja en pequeños grupos heterogéneos, en los que se

juntan niños y niñas con distintas características y aptitudes, que intentan conseguir una misma tarea grupal ayudándose entre todos hasta llegar a la meta propuesta (Dyson, 2002).

Es aquí donde nos surge el problema que plantearon los hermanos Johnson en 1999, ya que todas las agrupaciones de estudiantes no pueden considerarse grupo cooperativo porque puede que no funcionen como tal. Es importante que el alumnado perciba que se necesitan unos y otros para conseguir el objetivo, y se desarrollan así habilidades sociales y de comunicación imprescindibles para poder llegar a un acuerdo mutuo. Además, todos deben tener responsabilidad individual dentro del grupo y llegar siempre a una autorreflexión final donde debatir aquello que ha sucedido (Johnson y Johnson, 1999).

Así pues, el docente debe tener claro que será aprendizaje cooperativo cuando se introduzcan una serie de acciones que complementen tanto la acción individual como grupal durante la práctica y se consigan aprendizajes en cada participante (Tuduri, Escalera, Sánchez, y Sono, 2013).

Asimismo, Carlos Velázquez (2009) define el aprendizaje cooperativo como «una de las metodologías relacionadas con el actual modelo educativo, orientado al desarrollo de un conjunto de competencias que permitan al alumnado emplear todos sus recursos para resolver problemas prácticos» (p. 19). Mediante este tipo de aprendizaje, podemos conseguir la eliminación o reducción de actitudes egoístas propias de la competición y llegar así a una sociedad más respetuosa donde la comunicación prime por encima de cualquier otro valor.

2.3. El reto cooperativo en Educación Física

En palabras de Carlos Velázquez (2005), el reto cooperativo se entiende como «una actividad física cooperativa de objeto cuantificable, planteada en forma de reto colectivo, donde el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple, adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes» (p. 2).

En esta línea, se entiende por reto cualquier problema que podamos presentar al alumnado que tenga varias soluciones, en el que, para resolverlo y conseguir el mismo fin, el grupo reducido debe trabajar conjuntamente.

En cualquier reto se encuentran tres componentes esenciales: el motor, el conceptual y el afectivo. El componente motor hace referencia a la ejecución motriz teniendo en cuenta las diferentes capacidades físicas, habilidades y destrezas necesarias para conseguir el éxito. Por otra parte, el conceptual se refiere al problema que se le plantea al grupo con sus distintas soluciones posibles, mientras que el afectivo irá encaminado a las diferentes

destrezas interpersonales que repercuten en el éxito o fracaso de la tarea en cuestión (Velázquez, 2005).

Horn defiende la aplicación de los nombrados retos en el aula argumentando que las actividades competitivas incitan a la comparación de unas personas con otras, de forma que pueden provocar un abandono de la actividad física y la insatisfacción con el propio cuerpo ya en edades muy tempranas (Horn, 1993).

Hace unos años el trabajo en grupo se consideraba un elemento que distorsionaba el clima de aula o se empleaba simplemente para cambiar durante unos minutos la dinámica de la clase. Actualmente, se puede afirmar que esta visión está cambiando, este tipo de trabajo afecta de forma positiva a nuestro alumnado (Solé, 1997).

2.4. Tipos de retos cooperativos y su aplicación en el aula de primaria

Existen distintas clasificaciones de retos cooperativos. Se puede señalar la diferencia entre el desafío de entrenamiento, que se caracteriza porque todas las soluciones que adopta el grupo son correctas y simplemente unas son más eficaces que otras, y desafíos reales, que presentan diferentes soluciones pero no implican niveles de eficacia, o se resuelven o no se resuelven (Velázquez, 2005).

Otro autor como Fernández-Río (2003) diferencia entre desafíos de aventura, donde el alumno se enfrenta a un riesgo subjetivo que le sirve de motivación, y desafíos de creatividad, donde el factor riesgo no existe y la motivación recae en determinar si el alumnado es capaz de resolver un problema que se le plantea.

También existe la diferencia entre desafíos en grupo reducido, donde integraríamos a aquellos formados por menos de diez personas, y los desafíos en gran grupo, que implicarían a toda la clase como un gran equipo.

En las fases iniciales, cuando el alumnado no está habituado a trabajar con la dinámica del trabajo en grupo, sería interesante introducir retos con un grado de dificultad pequeño, de forma que se implique así que el componente motivador sea fundamental y que la comunicación entre los participantes sea mínima. Esta situación irá cambiando a medida que el alumnado adquiera las habilidades sociales adecuadas para afrontar el trabajo en equipo.

El profesor o profesora, en el aprendizaje cooperativo, debe adoptar un rol de mediador, ayudando a formular las tareas, proporcionando los materiales e instrumentos, realizando un seguimiento del alumnado... La sencillez de las normas de los diferentes retos y el grado de motivación que tengan consiguen que todos participen, a la vez que no limitan las capacidades y habilidades de los más habilidosos.

En la mayoría de los casos, la puesta en práctica de los retos no requiere mucho material y además se pueden realizar en diferentes lugares, teniendo en cuenta que las reglas pueden ser modificables

en cualquier momento. Los niños y las niñas necesitan autonomía para desarrollarse, por lo que, en este tipo de aprendizaje, se les concede la libertad de decidir muchos aspectos sobre el juego. De este modo, se sienten realizados, teniendo una sensación de importancia y control sobre las dudas (Orlick, 1995).

Es importante añadir que las sesiones con retos cooperativos deben implicar una evaluación final de las habilidades sociales. Los procesos de evaluación deben favorecer que todos el alumnado reflexione sobre los aspectos de mejora en el ámbito motor y social y también sobre sus logros. En definitiva, buscar qué conductas resultan negativas y cuáles son positivas, siempre pensando en nuestro objetivo de resolver correctamente el reto propuesto (Velázquez, 2012).



III. Objetivos

Mejorar la propuesta de retos cooperativos a partir de la puesta en práctica de una innovación basada en la metodología de aprendizaje cooperativo. Plantear un cambio en el diseño de la intervención.

IV. Material y método

4.1. Punto de partida

En el presente trabajo se muestran un total de 15 retos cooperativos que se llevaron a cabo durante un periodo de prácticas de la carrera de Maestro/a de Educación Primaria y que mostraron un cambio positivo en el ámbito cooperativo en los alumnos que los realizaron durante las sesiones de Educación Física (Ibáñez y Caballer, 2016).

A partir de estos retos y los resultados correspondientes, se presenta una propuesta de mejora que busca una óptima aplicación de la metodología presentada en cualquier aula para la asignatura de Educación Física.

4.2. Instrumento: cuaderno de campo

Todas las observaciones realizadas por el especialista de Educación Física durante las sesiones con retos cooperativos se recogieron en un cuaderno de campo, en el que se anotaron aspectos organizativos de la sesión como los relacionados con el factor tiempo y material, y los referentes a la actitud, que reflejaban

comentarios y conductas presentadas por el alumnado en la resolución del problema planteado.

Este instrumento nos servirá para valorar la aplicación de los retos que se llevó a cabo y plantearnos una propuesta de mejora para futuras implementaciones del proyecto.

4.3. Diseño de la intervención cooperativa

Para el diseño de toda la intervención fundamentada en el aprendizaje cooperativo se disponía de cuatro meses y estaba basada en la puesta en práctica de un total de 15 retos cooperativos (Velázquez, 2005) en las sesiones de Educación Física.

Se creyó conveniente realizar un aumento progresivo de las personas que formaban los diferentes grupos, teniendo en cuenta que siempre eran mixtos; había 3 retos de 2 personas, 4 retos de 4 personas, 4 retos de 8 personas, 2 retos de 13 personas y, finalmente, 2 retos de todo el grupo-clase. De esta forma, el nivel cooperativo aumentaba poco a poco, ya que cada vez debían ponerse de acuerdo con más personas antes de actuar.

Además, se utilizaron retos con un alto grado de cooperación, y se dejó en un segundo plano el componente motriz, ya que en estas sesiones el objetivo principal era que los alumnos desarrollaran conductas prosociales.

4.3.1. Precedentes

Bajo la pregunta «¿qué se necesita para ser cooperativo?», se propuso a los participantes que fueran ellos mismos los que crearan las normas más adecuadas resolver correctamente todos los retos. Las normas creadas fueron las siguientes: mirar por el bien del grupo, respetar a los demás, aportar información al equipo, debatir la ejecución del plan, tener paciencia, aceptar las ideas de nuestros compañeros y compañeras y no mirar solo por nuestros intereses.

Todo esto quedó plasmado en una plantilla que se colocó en su aula de tutoría para que la pudieran visualizar constantemente. Además, se creyó que un buen lema resumen era «llegaremos a la meta si caminamos todos juntos», y se escribió dentro de una estrella para llamar la atención de todos y todas.

La plantilla contaba con una imagen en la que aparecían niños y niñas de diferentes países, de forma que se recalca la importancia de la diversidad en los grupos cooperativos. Así pues, los y las estudiantes se sienten partícipes de su propio aprendizaje, lo que conlleva a aprendizajes más significativos.

4.3.2. Forma y estructura del reto

Al inicio de los retos, y estando el alumnado organizado en los grupos pertinentes, se les entregaba una plantilla a cada equipo donde se explicaba el reto independientemente del número de componentes que lo formaban. Esta plantilla tenía una dimensión DIN A5 y estaba dividida en cinco secciones. En la primera se observaba el título y además se realizaba una pregunta que incitaba a la resolución correcta del problema. La segunda explicaba cuáles eran las acciones permitidas para el reto, mientras que la tercera nombraba las no permitidas.

En la parte inferior de la plantilla encontrábamos dos secciones. Una de ellas era meramente informativa donde venía indicado el número de participantes y el material necesario. Finalmente, en la última sección observábamos la frase «¡Ánimo, a por el reto!», que se consideraba el componente motivacional de la intervención.

Otro aspecto a destacar es el color de las plantillas, ya que se decidió realizarlas de distinto color según el número de participantes. Este hecho nos permitía, una vez más, mejorar la organización de la sesión, ya que en el momento que veían el color recordaban en qué punto del proceso de intervención se encontraban.

Cuando algún miembro del grupo leía la plantilla en voz alta, los niños y niñas empezaban a debatir las posibles soluciones y, una vez acordado el plan de acción, empezaban a ponerlo en práctica. Una vez terminado, se discutía en gran grupo todo lo que había ocurrido para, si era necesario, mejorar en las próximas sesiones.

En este punto se destaca una mejora sobre el factor tiempo. Todos los retos fueron diseñados para que se llevaran a cabo en 10 minutos, aunque, en la mayoría de los casos, y sobre todo al inicio, requerían más tiempo. Hay que tener en cuenta la reflexión final que conlleva este tipo de metodología, por lo que, teniendo presentes los resultados positivos que conlleva el trabajo cooperativo (Ibáñez y Caballer, 2016), sería interesante dedicarle más tiempo de la sesión a los retos cooperativos, como por ejemplo 20 minutos para los 5 primeros retos de la propuesta, 15 minutos para los 5 siguientes i 10 minutos para las sesiones de los últimos 5 retos.

4.3.3. Selección de los retos

Con previa antelación al inicio de la intervención se seleccionaron un total de 25 retos cooperativos, de los cuales finalmente se escogieron 15. Esta criba se realizó buscando siempre la máxima adaptación a las características del alumnado y al material disponible en el centro.

Los retos cooperativos seleccionados destacaron por no tener una gran dificultad motriz, ya que era más importante el

componente cooperacional, de manera que los y las estudiantes pasaban más tiempo debatiendo y argumentando las posibles soluciones del reto planteado que llevándolo a la práctica.

Otro requisito señalado anteriormente era el tema material, ya que se consideró apto utilizar el mínimo posible, buscando siempre la variedad o incluyendo alguno que se podía conseguir en casa, por ejemplo unos vasos de plástico que se utilizaron en una ocasión.

Todos los retos se enmarcaron dentro de los reales porque, aunque presentaban diferentes soluciones, no tenían niveles de eficacia, por lo que o se resolvían o no. Además, también podrían considerarse de creatividad, por lo que la motivación de cada reto recaía sobre la duda de si eran capaces de superar el problema planteado tanto a escala de responsabilidad individual como grupal.

4.3.4. Otras mejoras

En cuanto al material, también surgió algún problema, aunque desde el inicio los retos se diseñaron en base a la disponibilidad de este en el centro. Primeramente, se intentó escoger material variado y diferente en cada reto, y sin mucha cantidad, ya que esto requería una preparación previa y a veces el tiempo para ello era casi inexistente. Algunos ejemplos de mejoras en el material son los siguientes:

- El hecho de utilizar globos es muy motivante ya que de normal no usan este tipo de material en las sesiones de educación física; sin embargo, conlleva el problema de que, una vez terminado el reto, todos empiezan a explotarlos y se ensucia el espacio. Una solución posible sería diseñar una sesión entera con globos, de forma que se aprovechan y la sesión no se interrumpe a mitad para explotarlos y recogerlos.
- Uno de los retos fue planificado para realizar con pelotas grandes (se necesitaban seis), pero posteriormente se observó que no se disponía de seis *fitballs* en el colegio por lo que se cambió por balones de fútbol. El nivel de cooperación era el mismo, pero el nivel motor aumentó considerablemente.
- El uso de colchonetas también les gusta mucho, pero el reto diseñado para ello resultó caótico por lo que se utilizaron toallas y, una vez más, motrizmente resultó ser más complicado de lo que se había previsto. Así pues, en este caso no se tuvo en cuenta el resultado final para la evaluación, sino el proceso.
- Finalmente, para el último reto, se utilizó papel de mantel para formar una puerta falsa, material que se

rompió con facilidad, por lo que sería interesante cambiar este mantel por una tela o sábana.

Otro aspecto a mejorar es la formación de grupos. Bajo mi punto de vista los retos por parejas les resultaron muy fáciles, porque ya estaban acostumbrados a trabajar en esta distribución. Aun así, les sirvieron para empezar a entender y aceptar la nueva dinámica de las sesiones, ya que la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo era totalmente nueva para el alumnado. Por esta razón, se podría empezar directamente con los grupos de cuatro personas mediante los cuáles también se podría adquirir la nueva rutina.

Otro tema de mejora es enmarcar todos los retos cooperativos en una temática, por ejemplo. Además, teniendo en cuenta que se llevó a cabo en 5.º de primaria, podríamos plantearlo como una aventura por el espacio en la que deben resolver misiones. Gracias a esta temática también se podrían trabajar aspectos de ciencias sociales y naturales, por lo que se realizaría un trabajo interdisciplinar. Si se llevara a cabo este cambio, se modificarían todos los títulos de los retos planteados.

Finalmente, cabe decir que sería interesante realizar una propuesta de más de 15 retos cooperativos e incluso adaptarlos a diferentes grupos de distintas edades. Es importante que todos adquieran la competencia de saber trabajar en grupo, ya que posiblemente en el futuro se enfrentarán a situaciones que tendrán que resolver junto a un equipo.

4.3.5. Evaluación

La evaluación de los diferentes retos se realizó de dos formas: una objetiva y otra subjetiva. Para la objetiva se utilizó una tabla con los nombres de los y las participantes y el número de los diferentes retos, que se rellenaba con pegatinas cada vez que se superaba un reto, por lo que solo reflejaba si estaba o no superado de manera individual (retos reales, Velázquez, 2005).

La evaluación subjetiva se llevó a cabo mediante un cuaderno de campo que el especialista utilizaba en cada sesión, donde anotaba las reacciones del grupo clase en cuanto a actitud y cooperación, y a competencia motriz. Estas observaciones se utilizarán para la valoración y las conclusiones finales de toda la intervención cooperativa llevada a cabo.

Además, en cada sesión, y siempre después del reto, se protocolizó la realización de una serie de preguntas. En concreto, se debatía si habían escuchado a sus compañeros, si se habían animado entre ellos, cuántas ideas habían aportado y si creían que se habían respetado. Estas preguntas nos llevaban a una reflexión final cada día que reflejaba los puntos fuertes de cada grupo y también las posibles mejoras para sesiones futuras.

Se debe tener en cuenta que, en el aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación deben favorecer que todos los alumnos reflexionen sobre sus logros y aspectos de mejora tanto en el ámbito motor como de habilidades sociales. Deben ser capaces de identificar y analizar qué habilidades sociales y de trabajo en grupo les ayudan a alcanzar los objetivos propuestos (Velázquez, 2012).

Por esta razón, se deben dejar aproximadamente 10 minutos finales para la reflexión y no realizarla con prisa. Esta situación ocurrió en alguna ocasión por querer realizar la unidad didáctica programada para ese día en concreto. De esta forma, mientras se lleve a cabo la innovación metodológica de la aplicación de los retos cooperativos, sería interesante enmarcar todas las unidades didácticas dentro de la misma metodología, de forma que el proyecto tuviera más continuidad y fuera más significativo.



V. Resultados

Después de un análisis exhaustivo de todas las experiencias y observaciones recogidas en el cuaderno de campo durante la puesta en práctica de la propuesta metodológica de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física, se matiza una serie de mejoras para posibles aplicaciones futuras de esta misma propuesta.

Como ya se muestra en los resultados del trabajo realizado por Marta Ibáñez y Víctor Caballer (2016), la aplicación de los retos cooperativos en aula tiene un efecto positivo sobre el alumnado ya que se consideran una herramienta apta para aumentar la cooperación entre ellos y ellas. Cabe destacar que por cooperación se entiende el hecho de que cada vez busquen más el beneficio grupal frente al individual.

Una vez recopilados los beneficios positivos que esta metodología produce, se recoge una serie de mejoras, por una parte por lo que respecta a la estructura y la forma del reto y, por otra, en cuanto a la selección de estos.

En cuanto a la estructura y forma del reto, recalamos los problemas relacionados con el factor tiempo, ya que los retos se diseñaron para que se llevaran a cabo en 10 minutos. Sin embargo, se observó que se requería mucho más tiempo, ya que la reflexión final es fundamental y se le debe dar la importancia que merece. Además, sería interesante ampliar el tiempo de la propuesta de intervención a más de 15 retos para consolidar mejor los aprendizajes obtenidos.

Por lo que respecta a la selección de los retos, habría que tener más en cuenta la elección del material y buscar siempre la máxima organización del grupo y de la sesión, puesto que en algunos casos se tuvo que adaptar en el último momento.

En referencia a la formación de grupos, se destaca la posibilidad de empezar directamente por los grupos de cuatro personas, y se eliminan las parejas. Finalmente, se presenta la posibilidad de enmarcar toda la intervención en una temática, por ejemplo una aventura por el espacio en la que deben resolver misiones (retos), de manera que creen aprendizajes con más motivación y más significativos, ya que estarían enmarcados en un contexto determinado.



VI. Conclusiones

Si comparamos los juegos cooperativos con los juegos competitivos, diríamos que los primeros destacan por el papel educativo que tienen. En los juegos competitivos algunos alumnos quedan excluidos por falta de habilidad, aspecto que conlleva a una división por categorías, mientras que en los juegos cooperativos existe una mezcla de grupos heterogéneos que juegan juntos, de forma que se crea un nivel alto de aceptación mutua y también se desarrolla la autoconfianza porque todos se sienten bien aceptados, comparten y confían en los demás (Fábio Otuzi Brotto, 1999).

Gracias a los retos cooperativos se ha conseguido propiciar las relaciones de compañerismo entre los participantes, se ha creado un buen clima de aula y se ha evitado la tensión propia de la competición. Queda demostrado que el aprendizaje cooperativo es muy útil para la mejora de las relaciones sociales entre los estudiantes y mediante su aplicación en las escuelas se puede llegar a conseguir una sociedad más respetuosa y constructiva.

Se trata de huir de factores que dificultan el reto cooperativo como el individualismo, la desconfianza, la falta de claridad de objetivos, la ausencia de comunicación, la competición, la prisa y la falta de organización y planteamiento (Tuduri, Escalera, Sánchez y Sono, 2013).

Se afirma la necesidad de planificar concienzudamente la puesta en práctica. Una programación siempre debe ser flexible, equilibrada y abierta a cualquier cambio, además de real y adaptada a las necesidades de todo el alumnado, de forma que se busque conseguir una escuela inclusiva.

Si todos los retos se adaptan a las necesidades del alumnado se conseguirá aumentar el grado motivacional y con ello las relaciones personales, de forma que se aumenta la cooperación desde el punto de vista conceptual (que todos y todas sepan qué es cooperar), procedimental (saber actuar de manera cooperativa) y actitudinal (buscar el beneficio grupal teniendo en cuenta las responsabilidades individuales dentro del grupo).

VII. Bibliografía

- Duda, Joan L., Kenneth R. Fox, Stuart J. H. Biddle, y Neil Armstrong. 1992. «Children's achievement goals and beliefs about success in sport». *British Journal of Educational Psychology* 62 (3): 313-323.
- Dyson, Ben. 2002. «The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program». *Journal of Teaching in Physical Education* 22: 69-85.
- Fernández-Río, Javier. 2003. «Desafíos físicos cooperativos: historia y posibilidades didácticas». En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, del 30 de junio al 3 de Julio de 2003*. Valladolid: La Peonza. Cederrón.
- . 2003. *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Grineski, Steven. 1989. «Children, Games, and Prosocial Behavior—Insight and Connections». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 60 (8): 20-25.
- . 1996. *Cooperative Learning in Physical Education*. Human Kinetics Publishers.
- Horn, T. 1993. «On Competition: what the Experts Say in Teaching Elementary Physical Education». *The Newsletter for Specialists, Teachers and Administrators* 4 (6): 8-9.
- Ibáñez, Marta y Víctor Caballer. *Modelos pedagógicos en educación física. Una propuesta de intervención en el aula basada en retos cooperativos para 5º de primaria*. Trabajo final de grado. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Johnson, David W. y Roger T. Johnson. 1999. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, 5.ª ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Metzler, Michael W. 2005. *Instructional Models for Physical Education, Second Edition*. Arizona: Holcomb Hathaway.
- Orlick, Terry. (1990). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Popular.
- . 1995. *Libres para cooperar, libres para crear. Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Otuzi, Fabio. 1999. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Campinas: Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas.



- Peiró, Carmen y José Antonio Julián. 2015. «Los modelos pedagógicos en educación física». *Tándem* 50: 9-1.
- Solé, Isabel. 1997. «Reforma y trabajo en grupo». *Cuadernos de Pedagogía* 255: 50-53
- Tudurí, Javier. y otros 2013. *Los juegos cooperativos en la educación*. <http://b2juegoscooperativos.blogspot.com.es>.
- Velázquez, Carlos. (2004). *Las actividades físicas cooperativas, una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- . 2005. «Desafíos físicos cooperativos: una experiencia en educación primaria». *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Valladolid: CiberEduca.
- . 2009. «Aprendizaje cooperativo: aproximación teórico-práctica aplicada a la educación física». *EmásF, Revista digital de educación física* 29: 19-31.
- . 2012. «Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física». *Revista Española de Educación Física y Deportes* 400: 11-36.





El índice h en los profesores de Didáctica de las Matemáticas

en las universidades públicas
de la Comunidad Valenciana

María Santágueda-Villanueva

santague@uji.es

Gil Lorenzo Valentín

gil.lorenzo@uji.es

I. Resumen

El sistema actual de evaluación y comparación de la producción científica por el factor de impacto ha sido criticado desde diferentes perspectivas y de la manera más obvia en los últimos años, y se ha asegurado que publicar en revistas de impacto no implica que el trabajo sea de calidad, ya que en la mayoría de los casos muchos de estos trabajos no reciben ninguna cita o, en el mejor de los casos, un número muy pequeño de estas, especialmente durante los primeros años después de su publicación (Buela-Casal, 200; Salgado y Páez, 2007)

En este contexto, en 2005 aparece el índice h (Reverter et al., 2013). Actualmente, es uno de los indicadores bibliométricos más utilizados para estimar el éxito del trabajo de investigación y predice el impacto de la producción futura.

Siguiendo lo propuesto en Hirsch (2013), utilizamos el índice h como una medida de la calidad científica y la productividad del profesor de educación matemática en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana en Web of Science. Los resultados muestran que el índice h se correlaciona ampliamente con las citas y el número de elementos.

Palabras clave: índice h , didáctica, matemáticas, productividad científica, evaluación.

II. Introducción

La investigación científica tiene gran influencia en el desarrollo económico y social de los países. En los últimos años, con la crisis económica global, los recursos destinados han ido disminuyendo y se ha originado la necesidad de evaluar la actividad científica y su productividad, y uno de los criterios más directos son las publicaciones científicas (García-Pérez, 2000; Salgado, Páez, 2007; Devis et al., 2010; Dorta-González, Dorta-González, 2010).

Creemos que la evaluación de la productividad científica es un ejercicio necesario, pues de esta manera los investigadores y las universidades pueden recibir ciertos beneficios a través de las evaluaciones de los organismos institucionales (Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva, ANEP; Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, CNEAI, o la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA).

Los dos criterios fundamentales utilizados en España son, además de la cantidad de artículos publicados (criterio de producción) en revistas indexadas en (ISI) Web of Knowledge, el



número de citas que el trabajo de investigación ha recibido y el índice de impacto de la revista en la que se ha publicado el trabajo de investigación (criterio de calidad) (Salgado, Páez, 2007).

Este sistema de evaluación y comparación de la producción científica mediante el índice de impacto ha sido criticado de forma insistente, puesto que publicar en revistas de impacto no implica que el trabajo sea de calidad y en la mayoría de los casos muchos de esos trabajos no reciben ninguna cita o, en el mejor de los casos, un número muy reducido de estas, sobre todo durante los primeros años de su publicación (Buela-Casal, 2003; Colquhoun, 2003; Moed, 2002; Salgado, Páez, 2007; Reverter-Masià, 2012).

En este contexto, a mediados de 2005 apareció un trabajo distinto a los anteriormente mencionados, el bautizado por el profesor de Física de la Universidad de California en San Diego como índice h (Hirsch, 2005). La idea es sumamente sencilla. Se toman cada uno de los trabajos de un autor y se ordenan de forma descendente en función de las citas que reciben. Por lo tanto, cada trabajo ocupa una posición en el *ranking* según el número de citas recibidas, al que llamamos rango, además de las citas recibidas. De esta manera, se construyen dos listas de números: una ascendente (los rangos) y otra descendente (las citas). Cuando los valores de ambas se cruzan, tenemos el índice h , por lo que es una medida de posición, en concreto, aquella en la cual el volumen de citas es menor o igual al número de orden que ocupa el artículo en una distribución descendente de citas (Grupo Scimago, 2006). Si bien, a pesar de este hecho, es verdad que el índice h de un científico nunca puede disminuir con el tiempo (Salgado; Páez, 2007).

En opinión de Braun, Glänzel y Schubert (2005), entre las ventajas del índice h se encuentran las siguientes: (a) que es robusto, es decir, es insensible a un exceso accidental de trabajos no citados y también a uno o varios extraordinariamente citados; (b) que combina el efecto de la «cantidad» (número de publicaciones) y la «calidad» (tasa de citas) de un modo equilibrado y específico, y (c) se puede calcular para períodos específicos y no solo para toda una vida.

Que tengamos conocimiento, nunca se ha estudiado el índice h en el área de Didáctica de la Matemática en España. Por lo tanto, los objetivos de este estudio serán, en primer lugar, presentar el índice h de los profesores a tiempo completo de las distintas universidades públicas de la Comunidad Valenciana de este área de conocimiento. En segundo lugar, examinar la distribución estadística de dicho índice en esta población y comprobar dónde se sitúa la constante de proporcionalidad. En tercer lugar, examinar la relación que hay entre el índice h y otras conocidas medidas utilizadas en España para evaluar la productividad investigadora, como el número de artículos e índice de citas. Y por último, comparar las dos áreas de

conocimiento, en relación con revistas en las que se publica, media de autores por artículo y evolución en ISI Web of Knowledge.

III. Métodos



3.1. Diseño

Se trata de un estudio descriptivo, comparativo y correlacional de análisis de documentos. Se tomaron en cuenta las consideraciones propuestas por Hirsch (2005) y las propuestas por Hernández et al. (2013) y Ramos-Álvarez et al. (2008), las recomendaciones recogidas en los Principios de Berlín para Rankings de Instituciones de Educación Superior (International Ranking Expert Group, 2006) y el estudio de Olivas-Ávila y Musi-Lechuga (2010).

3.2. Participantes

La muestra estuvo formada por 19 profesores a tiempo completo (ayudante doctor, titular universitario, contratado doctor, titular universitario y catedrático universitario) pertenecientes al área de Didáctica de las Matemáticas de las distintas universidades públicas de la Comunidad Valenciana, en concreto la Universitat Jaume I de Castellón, la Universitat de València y la Universidad de Alicante.

3.3. Materiales

Páginas web de los departamentos del área de Didáctica de las Matemáticas.

Base de datos (ISI) Web of Knowledge. Se encuentra disponible a través de la plataforma (ISI) Web of Knowledge y contiene información sobre investigación multidisciplinaria en revistas para las cuales se calcula su factor de impacto.

3.4. Procedimiento

3.4.1. Número total de artículos y revistas donde publica

En primer lugar, se seleccionaron los participantes a partir de la información que aparecía en las páginas web de los departamentos de Didáctica de las Matemáticas de todo España. En segundo lugar, los datos obtenidos se realizaron en función de los registros recabados en la (ISI) Web of Knowledge, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones hay errores en los nombres de los autores, por ejemplo: Author=(Gonzalez, Luis-Millan) AND Address=(Univ Valencia)/Author=(Gonzalez, LM o Author= (Casajus, Jose A.) AND

Author =(Casajus, JA). Se encontró que un mismo autor y un mismo trabajo citado se habían recogido con nombres diferentes. Para una revisión más detallada del proceso es importante referirse al estudio de Osca-Lluch, Civera y Peñaranda (2009), donde se mencionan las posibles variaciones en los nombres y apellidos de los profesores y instituciones de afiliación de estos. Por otra parte, otros acostumbran a unir sus apellidos por medio de un guión, por lo que también se tomó esto en consideración para la búsqueda.

El proceso de recopilación de la información se realizó en la base de datos mencionada, ingresando en el apartado de «General Search», donde se utilizó el campo de «Author» y «Address»; incluso en algunos casos se utilizó el campo «Topic». Siempre se introdujeron uno o los dos apellidos del autor, algunos casos con letra mayúscula, en otros en minúscula, a veces seguidos por un espacio y las iniciales del nombre; también se emplearon truncadores y operadores *booleanos* para garantizar la obtención del total de artículos por autor considerando todas las combinaciones posibles en las que se pueden ordenar los apellidos, iniciales de los nombres e inicial del primer apellido. Para todos los casos, se ha seguido el nombre suministrado por las webs oficiales de las universidades.

3.5. Método de cálculo del índice *h*

El método de cálculo del índice *h* sugerido por Hirsch (2005) y descrito en más detalle por Imperial y Rodríguez-Navarro (2007) consiste en los pasos siguientes: entrar en Web of Knowledge, elegir la opción «General Search» y escribir el nombre del autor en la ventana correspondiente.

Actualmente la (ISI) Web of Knowledge, una vez buscado el autor, nos permite calcular de forma inmediata el índice *h*, se puede crear un informe de citas y obtener de forma casi instantánea los ítems siguientes: total de veces citado, total de veces citado sin citas propias, artículos en los que se cita, artículos totales en los que se cita sin citas propias, promedio de citas por elemento y *h*-index.

3.6. Número total de citas y cita máxima

El número total de citas es el sumatorio de todas las citas de los trabajos de un investigador en la base de datos mencionada. La cita máxima corresponde al trabajo que ha sido citado el mayor número de veces de entre los mencionados de un autor.

Las búsquedas se llevaron a cabo durante los meses de octubre de 2015 hasta noviembre de 2015. Finalmente, se debe considerar que puede existir una variación en el momento de consultar los resultados en este estudio y esto se debe principalmente a que la base de datos (ISI) Web of Knowledge no presenta reportes

mensuales con resultados estáticos; por el contrario, se caracteriza por ser dinámica ya que se agrega información de manera constante y el número de registros puede variar de un día a otro.



IV. Resultados y análisis de datos

En total hemos analizado a 19 profesores. Hemos considerado los que ocupan figura a tiempo completo en cualquiera de las universidades públicas valencianas y en el área de Educación Matemática. De estos, 17 tenían publicaciones en Web of Knowledge (89,5 %).

4.1. Índice h por profesor

En la figura 1 se muestra un gráfico para visualizar los dos diferentes índices h que hemos considerado para cada uno de los 19 profesores y profesoras en Educación Matemática. Se puede observar que la mayoría del profesorado tiene un índice h general de sus publicaciones mayor o igual que el correspondiente al de Educación Matemática, lo que indica que algunos tienen una trayectoria inicial en alguna rama de las matemáticas diferentes a la Educación Matemática. Se observa que la media de índice h en Educación Matemática en la Comunidad Valenciana es de 0,68.

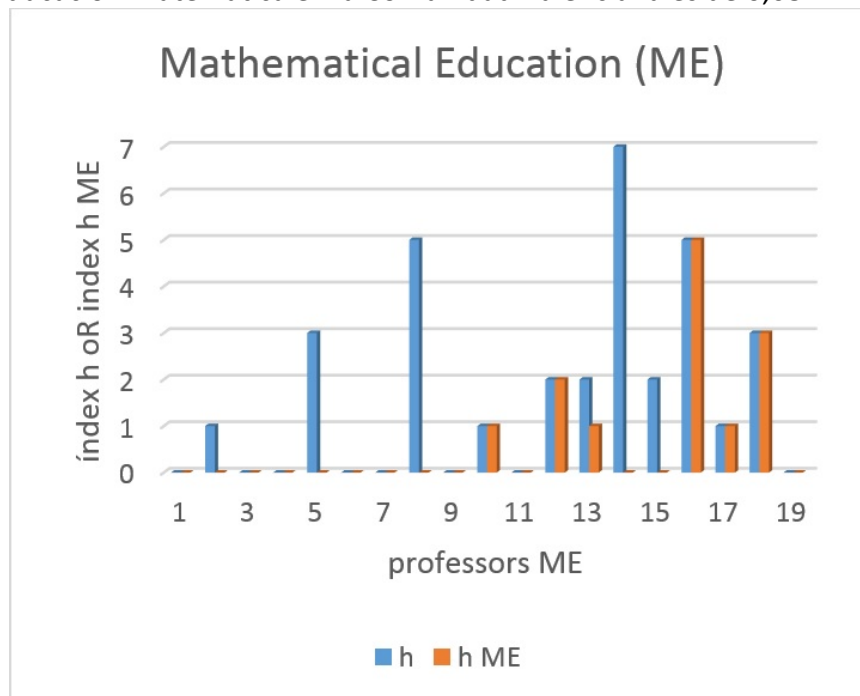


Figura 1. Comparación entre el índice h general y el correspondiente a Educación Matemática del profesorado estudiado.

4.2. Artículos e índice h por profesor

En la figura 2 se muestra la relación entre el número de artículos publicados y el índice h . Cabe destacar que solo hay dos profesores con un índice h superior a 3, ambos catedráticos de universidad. El número medio de artículos de los profesores estudiados es de 6,4, pero hay que destacar que de los 114 artículos encontrados, 50 ya pertenecen a los dos catedráticos mencionados.

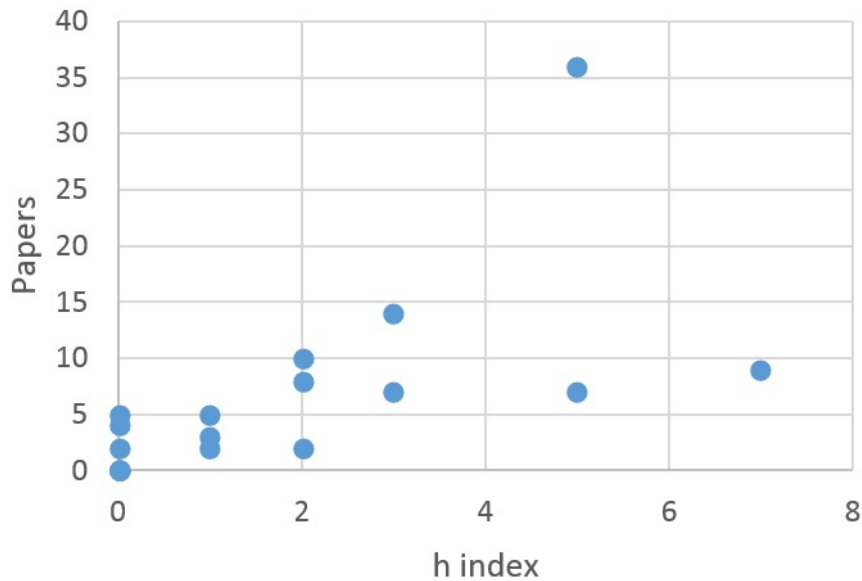


Figura 2. Comparación entre el índice h general del profesorado estudiado y el número de artículos que ha publicado.

4.3. Citas e índice h por profesor

Si consideramos únicamente las citas en Educación Matemática, el rango de citas se mueve entre 0 y 67 cuando se consideran las citas de cualquier publicación (figura 3) y entre 0 y 37 cuando no se consideran citas a sí mismo (figura 4). Se observa que se corresponde el mayor número de citas con el mayor índice h en Educación Matemática.

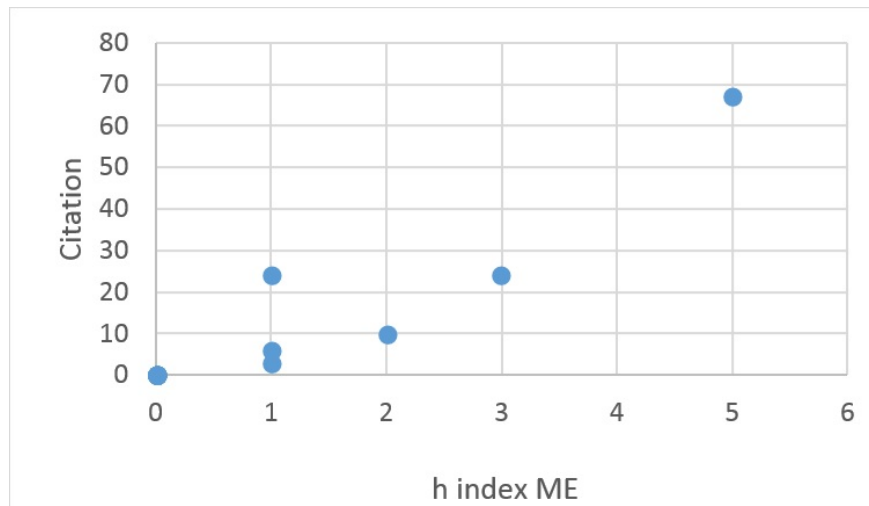


Figura 3. Comparación entre el índice h de Educación Matemática del profesorado estudiado con el número de citas que han recibido sus artículos.

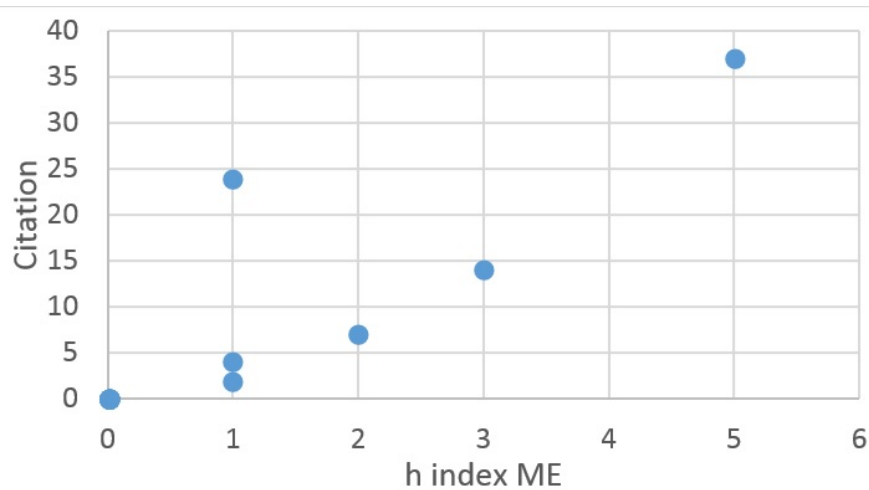


Figura 4. Comparación entre el índice h de Educación Matemática del profesorado estudiado con el número de citas (sin autocitas) que han recibido sus artículos

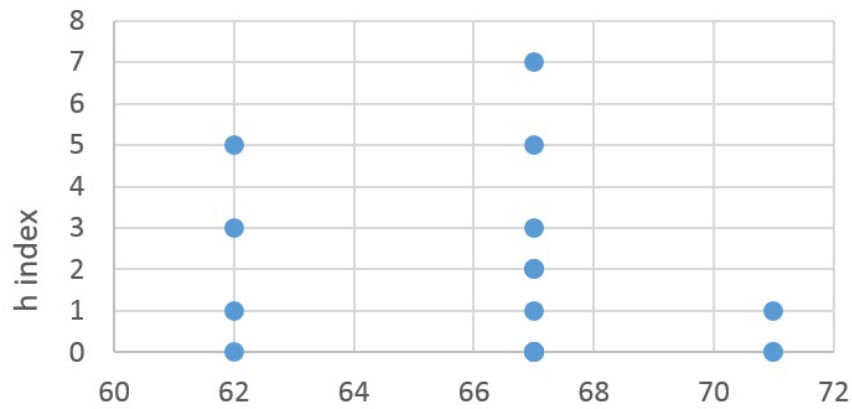
De nuevo, el 99 % de las citas se concentran en cuatro profesores, dos de los cuales son los catedráticos aludidos anteriormente.

4.4. Análisis por universidades

Las tres universidades estudiadas que tienen área de Educación Matemática y esta es visible en sus páginas web han sido, como ya se ha comentado, la Universitat Jaume I de Castellón (UJI), la Universitat de València (UV) y la Universidad de Alicante (UA).

Observando por universidades, la UV tiene índices h superiores al resto, que llegan a 7. La siguiente, la UA, tiene un máximo de 5 (figura 5). Sin embargo, si observamos solo el índice h correspondiente a Educación Matemática, se invierten los números

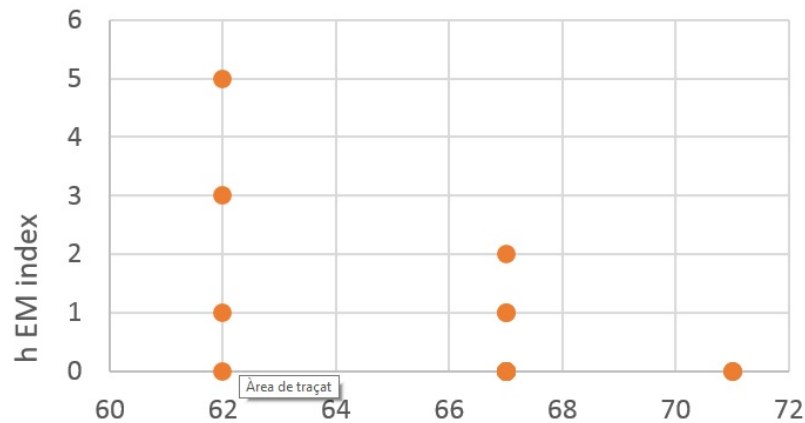
(figura 6): mientras que la UA tiene un 5 de índice, la UV se queda en un 2.



Universities: 62 UA, 67 UV, 71 UJI

Figura 5. Comparación entre el índice h y las universidades consideradas.

Si atendemos a los artículos encontrados para cada uno de los profesores estudiados, destaca la UA con 36, y 14 publicaciones en dos de sus profesores, mientras que la UV tiene un máximo de 10 publicaciones en uno de sus profesores. Sin embargo, en valores totales, de los 114 artículos encontrados en la Comunidad Valenciana, 57 son de la UV y 55 de la UA (figura 6).



Universities: 62 UA, 67 UV, 71 UJI

Figura 6. Comparación entre el índice h en Educación Matemática y las universidades consideradas.

Finalmente, las citas recibidas (eliminando las realizadas al mismo autor) oscilan entre 0 y 121. Del total de 336 citas que se han detectado de los artículos, 282 corresponden a la UV, mientras que 53 son a la UA (figura 7).

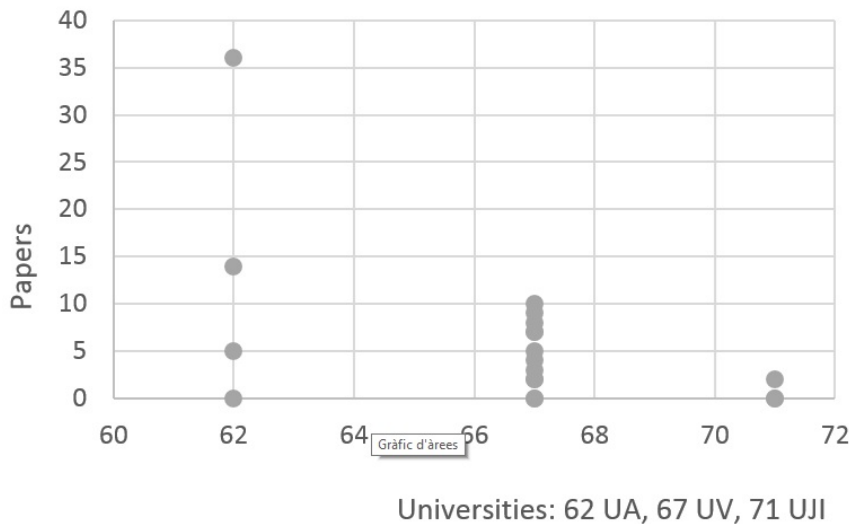


Figura 7. Comparación entre las citas recibidas a los artículos de los profesores y las universidades consideradas.

V. Conclusiones

Según se tiene conocimiento, es el primer estudio que se realiza sobre el índice h y las producciones científicas en el área de Educación Matemática en la Comunidad Valenciana, España. La interpretación de los datos que presentamos viene matizada por la visibilidad o no del profesorado en las páginas web de los departamentos correspondientes y de la productividad en la Web of Knowledge que estos tienen. Entendemos que puede haber más profesorado que publique en Educación Matemática pero que su puesto de trabajo no corresponda a una figura a tiempo completo en el área correspondiente y, por tanto, es difícil de encontrar.

Ball (2005) señala que los procedimientos de selección del profesorado universitario son, en ocasiones, oscuros y endogámicos, por lo que el método Hirsch podría servir para tomar decisiones respecto de la promoción de profesorado o financiación académica, ya que registra el conjunto de trabajo realizado en años.

De este estudio se desprende que hay dos universidades valencianas con más tradición en Educación Matemática, la de Valencia y la de Alicante, y que el profesorado que compone los diferentes departamentos no ha tenido una trayectoria, en líneas generales, que se haya iniciado en Educación Matemática.

Concluimos que el índice h es un indicador robusto de la calidad de investigación. Los índices que encontramos son relativamente

bajos, pero hay que tener en cuenta que los doctores en Educación Matemática de la Comunidad Valenciana son relativamente recientes, y la evolución de su productividad e inserción en la Web of Knowledge posiblemente haya obedecido a políticas de agencias estatales de evaluación, ya que nos consta que hay muchas publicaciones que no están reflejadas.

La mayoría de artículos encontrados se concentran en pocos profesores, por lo que hay que hacer esfuerzos en conseguir que todo el profesorado que se encuentra en la universidad en las áreas de Educación Matemática incremente su productividad en esta área. Del mismo modo pasa con las citas: los números se concentran en pocas personas, y en estos casos sí que son aceptablemente altas.

Todo esto se ha de tener en cuenta para las acreditaciones del profesorado en estas áreas de conocimiento, ya que, al no estar muy consolidadas en trayectorias investigativas de muchos años, se hace difícil iniciarse en la productividad en Educación Matemática.

Por tanto, consideramos que este estudio es útil desde muchas perspectivas. Por un lado, para el profesorado porque tiene un patrón de comparación. Por otro, para los distintos comités y comisiones que han de evaluar al profesorado en esta área de conocimiento. Por último, este tipo de estudios permite, a quienes legislan, adaptar con mayor realismo los niveles de acreditaciones a las diferentes áreas de conocimiento.



UNIVERSITAT
JAUME I

VI. Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). 2012. *Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. http://webs.uvigo.es/es-ct/pep_nuevo_principiosyorientaciones.pdf.
- Ball, Philip. 2005. «An Index for Fair Ranking of Scientists». *Nature* 436: 900.
- Braun, Tibor y otros. 2005. «A Hirsch-Type Index For Journals». *The Scientist* 19: 22.
- Buela-Casal, Gualberto. 2003. «Evaluación de la calidad de los artículos y de las revistas científicas: propuesta del factor de impacto ponderado y de un índice de calidad». *Psicothema* 15: 23-35.
- Buela-Casal, Gualberto et al. 2010. «Ranking de 2009 en investigación de las universidades públicas españolas». *Psicothema* 22: 171-179.
- Colquhoun, David. 2003. «Challenging the Tyranny of Impact Factors». *Nature* 423: 479.



- Devís, José y otros. 2010. «Disciplinas y temas de estudio en las ciencias de la actividad física y el deporte». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 10 (37): 150-166.
- Dorta-González, Pablo y María Isabel Dorta-González. 2010. «Indicador bibliométrico basado en el índice *h*». *Revista de Documentación Científica* 33 (2): 225-245.
- García-Pérez, Miguel A. 2000. «Assessors' Odd Listings don't Inspire Confidence». *Nature* 406: 343.
- Grupo Scimago. 2006. «El índice *h* de Hirsch: aportaciones a un debate». *El profesional de la información* 15 (4): 304-306.
- Hirsch, Jorge E. 2005. «An Index to Quantify an Individual's Scientific Research Output». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 102: 16569-16572.
- International ranking expert group. 2006. *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf.
- Moed, Henk F. 2002. «The Impact-Factors Debate: the ISI's Uses and Limits». *Nature* 415: 731-732.
- Musi-Lechuga, Bertha y otros. 2005. «Producción de los profesores funcionarios de psicología en España en artículos de revistas con factor de impacto de la Web of Science». *Psicothema* 15: 539-548.
- Olivas-Ávila, José Alonso y Bertha Musi-Lechuga. 2010. «Análisis de la producción de los profesores funcionarios de Psicología en España en artículos de revistas de la Web of Science». *Psicothema* 22 (4): 909-916.
- Oscá-Lluch, Julia, Cristina Civera Mollá y María Peñaranda Ortega. 2009. «Consecuencias de los errores en las referencias bibliográficas. El caso de la revista *Psicothema*». *Psicothema* 21: 300-330.
- Reverter-Masià Joaquín. 2012. «Publicaciones científicas y evaluación de la vida profesional de un científico». *Nutrición Hospitalaria* 27 (4): 1368-1369.
- Reverter-Masià, Joaquín Carme Jové Deltell, Gabi Daza Sobrino y Vicenç Hernández González. 2012. «Las revistas españolas de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: cómo elegir la revista donde publicar». *Educatio siglo XXI* 30: 217-232.
- Reverter-Masià, Joaquín, Vicenç Hernández González y M. Carmen Jové Deltell. 2013. «Indicadores de producción de los profesores de Educación Física y Didáctica de la Expresión Corporal en

España en la Web of Science». *Perspectivas em Ciência da Informação* 18 (3): 3-23.

Rodríguez Navarro, Alonso y Juan Imperial Ródenas. 2007. *Índice h. Guía Para la Evaluación de la Investigación Española en Ciencia y Tecnología Utilizando el índice h*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Salgado, Jesús F. y Darío Páez. 2007. «La productividad científica y el índice *h* de Hirsch [sic] de la psicología social española: convergencia entre indicadores de productividad y comparación con otras áreas». *Psicothema* 19: 179-189.

