

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

**UJI UNIVERSITAT
JAUME I**

FÒRUM DE RECERCA

Núm. 23/2018

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

ISSN 1139-5486

Fòrum de Recerca

núm. 23

Any 2018

XXIII 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

Comité Científic:

Robert Arnau Roselló, María Carmen Campoy Cubillo, Hugo Doménech Fabregat, Ramón Feenstra, Carmen María Fernández Nadal, Jorge Martí Contreras, Susana Miquel Segarra, Patricia Salazar Campillo, Kim Schulte, Mónica Velando Casanova, Javier Vellón Lahoz, Ana Vernia Carrasco, Esther Monzó Nebot

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, 2018

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2018



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.2018.23>

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



ÍNDEX

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

PERIODISME, COMUNICACIÓ I PUBLICITAT

- L'apocalipsi catàrtica d'un ens públic: la construcció de l'agenda mediàtica del tancament de RTVV a partir dels arguments de portada en la premsa escrita. **Joan Miquel Navarro i Miralles** _____ 15

- El papel de Twitter en la estrategia de comunicación institucional en emergencias. El caso de los atentados terroristas de Barcelona de 2017. **Alejandra Tirado García** _____ 41

- El uso de las redes sociales en la elaboración de piezas informativas. Análisis comparativo de los casos de *El País* y *The New York Times*. **Jacob Mocholí García** _____ 51

- Nodos europeos Fab Academy 2018. Interculturalidad, gestión e intervenciones. **Vicent-Juli Iborra Mondéjar** _____ 67

- La convergencia mediàtica en el periodismo emprendedor: hacia el periodista polivalente y el emprendedor. **Rafael Mezquita Gómez** _____ 83

- Transparencia en web de las universidades públicas y privadas de Castellón. **Mónica Lledó Montoya Beltrán, Tania Peña Mata i Neus Senmartí Dolz** _____ 97

- Cómo comunican las editoriales sus finanzas a los distribuidores minoristas. **Cristina García Cuenca, Sheila Navalón Esbrí i Paula Sanz Bellés** _____ 103

- Westworld* a la estela de *Juego de tronos* y de la HBO. **María Huertas Pérez** _____ 115

- Culture jamming against othering in pop music: Video remixes with cultural efficacy. **Micaela Segal de la Garza** _____ 129

EDUCACIÓ

- Relaciones entre la memoria de trabajo y la adquisición del lenguaje en alumnado con implante coclear en edad escolar: orientaciones educativas. **Marta Boronat Barbeta, Rosana Clemente Estevan i Nuria Silvestre Benach** _____ 145



Estudio de la interpretación a dúo a partir de una propuesta pedagógica para ejercitar la empatía. **Pablo Dávila Barrio** _____ 153

La asamblea en la pedagogía libre. Una experiencia en educación infantil. **Sandra Carmona Martínez i Ana Doménech Vidal** _____ 169

Análisis de la efectividad de Lego en la enseñanza de matemáticas en la etapa de Educación Infantil. **Estefanía Díaz Ruiz** _____ 179

ESTUDIS ANGLESES

Challenging Darl Bundren's Insanity. A study on trauma.
Elena Dobre _____ 195

Overcoming textbook's pragmatic deficiencies: A teaching proposal to implement the instruction of requests in the EFL classroom.
Vera Ramos Romero _____ 209

An experimental comparison of cognitive versus traditional approaches to teaching the prepositions: *in, on, at*.
Lidón Prades Yerves _____ 229

Image-schematic structures of *near, next to* and *by* in the landscape context of *The Hobbit*.
Nuria Flor Fabregat i Ignasi Navarro i Ferrando _____ 247

Eco-friendly advertising: A study of pictorial metaphors.
Héctor Chulvi Rodríguez _____ 263

Controlling time is power: An analysis of filmic metaphors in the Lotus advertisement «Shine».
Gloria Tomás Balaguer _____ 277

The art of baring emotions through metaphors:
An analysis of love metaphors found in *La La Land's* soundtrack.
Lucía Garde Lucas _____ 295

Perceptual learning styles and multimodality in EFL education: the digital learning style and social networks.
Noelia Gargallo Camarillas _____ 311

Teaching apologies through the use of audiovisual materials
Sofía Di Sarno García _____ 327

Analysing formality and informality in the speech act of requesting in emails from the field of maritime English. **Laura Benages-García** 341

Teaching and learning English vocabulary in a Spanish context.
Andreea Stefanescu _____ 357



A study in vowels: Comparing phonetic difficulties between languages. **José Javier Juan Checa** _____ 375

HUMANITATS, INTERCULTURALITAT, HISTÒRIA I PATRIMONI

De la ciutadania *patriòtica* a l'exclòsa: dones *decents* i prostitutes sota el primer franquisme. **Javier Lara Fonfría** _____ 391

Comunicación para la paz: análisis de las campañas sobre personas refugiadas (UNICEF). **Neva Rubio Pérez** _____ 405

La eficacia cultural en la comunicación de las ONGD: campaña #CierraUnicef. **Leyre Navarrete Emmanuel** _____ 417

La escuela como factor de resiliencia. El caso de las y los jóvenes refugiados en Lyon (Francia). **Sandra Torres Acosta** _____ 431

La ética del discurso en la filosofía con niñas y niños. **Anca-Nicoleta Rotila** _____ 445

La necesidad de una educación en el perdón en los cuentos infantiles tradicionales: *Caperucita Roja* y *Blancanieves*. **Anca-Nicoleta Rotila** 459

Las distopías en las series de televisión contemporáneas: una aproximación. **Francisco Giménez Mateu** _____ 469

Symbolismo vegetal en la pintura prerrafaelita. Amapola y adormidera: protagonistas en el estereotipo artístico de la *femme fatale*. **Noelia Alemany Mesas** _____ 481

El Torrelló del Boverot (Almassora), un jaciment clau per a comprendre l'organització del territori de la província de Castelló durant l'edat del bronze i l'edat del ferro. **Sandra Ballester i Murat** _____ 497

LLENGUA I LITERATURA

Recuperar la llengua per recuperar la dignitat. Noves propostes de cooperació a São Tomé i Príncipe. **Maria Montroy Ferré** _____ 515

Young learner's language attitudes in a multilingual school. **Andrea Rubert Albiol** _____ 529

Analysis of the correlation between self-perceived linguistic competence and language attitudes in the Valencian multilingual context. **Ariadna Morales Ezquerro** _____ 545

Developing plurilingual competences in primary education. **Alicia Chabert** _____ 563

Estilos comunicativos y elaboración hipotáctica:
implicaciones en los discursos generalistas y especializados.
Rosana Moya Isach _____ **575**

La enseñanza de las locuciones como recurso lingüístico en los textos de
Bachillerato **Elia Puertas Ribés** _____ **597**

ESTUDIS DE TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ

Problemas de comunicación intercultural en salud sexual
y reproductiva. Análisis de los principales problemas que
experimentan las pacientes de origen chino en España.
María López Rubio _____ **615**

Traducción feminista: conciencia de género, intervencionismo
y estrategias. **Pilar Querol Pérez** _____ **627**





Presentació

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

Andreu Casero Ripollés



Les XXIII Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials van tenir lloc a la Universitat Jaume I el dia 23 de novembre de 2018. Per a l'equip deganal, aquesta edició va ser molt especial perquè era la primera que organitzàvem des de l'elecció a Junta de Centre que ens va dur a dirigir la gestió de la Facultat de Ciències Humanes i Socials. La confiança que els membres de la Facultat van dipositar en la nostra llista i en mi personalment com a degà es fonamentava en un programa on la recerca figurava com a prioritat. Les Jornades eren, per tant, una oportunitat per demostrar al nostre centre que la seua confiança estava en bones mans.

En la sessió del matí, Enrique Orduña Malea, de la Universitat Politècnica de València, va proporcionar a les investigadores i investigadors emergents del nostre centre una orientació essencial sobre bones pràctiques de publicació per construir una carrera acadèmica sòlida des dels primers passos. Francesc M. Esteve Mon, de la nostra Facultat, va oferir guies útils per pautar rutines que permeten estar al dia de les novetats i reduir els esforços en la gestió de fonts, d'informació i de publicacions. Finalment, la Biblioteca de la Universitat Jaume I, amb Paloma Garrido i Lidia París, va oferir formació específica per a la gestió de les referències bibliogràfiques. Sota la direcció d'Esther Monzó Nebot i Ramon Feenstra i amb la col·laboració de tots els membres del Comité Científic, el gran volum de participació, amb una seixantena de ponències, va donar com a resultat una jornada científica dinàmica, variada i profitosa amb la implicació de les vicedeganes i vicedegans del centre i de les persones que, com a moderadores i moderadors, van animar el debat i la reflexió de les sessions. Els resultats de les XXIII Jornades es publiquen ara en el número 23 de *Fòrum de Recerca*, gràcies a la feina d'Esther Monzó Nebot i Maria Quiles Ruiz.

El volum s'estructura en sis seccions que es comuniquen entre si per tal com una gran part de les contribucions són interdisciplinàries. La primera secció recull nou contribucions en el marc dels àmbits de Comunicació, Publicitat i Periodisme. Els temes abasten qüestions locals d'actualitat, com l'organisme de Radiotelevisió Valenciana, i d'altres d'abast general, com el nou perfil de les i els professionals del periodisme davant les transformacions dels mitjans. En aquesta secció, les xarxes socials, però també els mecanismes de comunicació i participació en ens públics i entitats privades tenen un protagonisme destacat, sense oblidar la circulació dels productes culturals de nivell global. En la secció d'Educació, quatre articles ens acosten quatre grans pilars de la investigació del nostre centre en aquest àmbit: la innovació tecnològica, els processos de participació democràtica, l'empatia i la intel·ligència emocional i l'adquisició del llenguatge. Tot seguit, les 12 contribucions del bloc d'Estudis Anglesos són testimoni de la bona salut d'aquest àmbit en termes

de recerca: una innovadora visió que integra estudis sobre trastorns psicològics i literatura, els enfocaments cognitius en la descripció i l'adquisició de l'anglès i innovacions en l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera que obrin noves vies. En el bloc dedicat a Humanitats, Interculturalitat, Història i Patrimoni, la importància dels estudis sobre la pau i de la convivència pacífica com a tema són mostra de la natura cabdal de les ciències humanes en la gestió de les societats. Els enfocaments feministes i inclusivius que comprén aquest apartat avancen en el coneixement necessari perquè les nostres societats prenguen consciència dels prejudicis de la desigualtat i de les petjades que han deixat en les estructures socials i les manifestacions culturals. També el bloc de Llengua i Literatura insisteix en els temes de convivència entre diverses ideologies, amb estudis sobre actituds i polítiques lingüístiques. Finalment, la secció dedicada als Estudis de Traducció i Interpretació és l'epítom de les preocupacions més urgents en les societats actuals: la igualtat de gènere i la convivència entre cultures.

Amb contribucions de gran valor, les autores i els autors del volum 23 de *Fòrum de Recerca* ens esperonen per seguir investigant amb força els reptes socials del segle XXI. Des del Deganat, volem expressar el nostre agraïment a les tutores i els tutors dels treballs, que han inspirat i guiat amb professionalitat aquestes recerques, a les quals el centre seguirà donant un suport decidit.

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





Periodisme, Comunicació i Publicitat

Periodismo, Comunicación y Publicidad
Journalism, Communication and Advertising Studies



L'apocalipsi catàrtica d'un ens públic:

la construcció de l'agenda mediàtica del tancament
de RTVV a partir de l'argument de portada
en la premsa escrita

Joan Miquel Navarro i Miralles
joannavarromiralles@gmail.com

I. Resum

Aquest article gira al voltant de l'anàlisi de la construcció de l'agenda mediàtica relativa a la crisi final del tancament de l'organisme de Radiotelevisió Valenciana (RTVV). En concret, s'analitzen els arguments de portada que van publicar els onze periòdics generalistes de més difusió al territori valencià durant el període comprés entre el 6 de novembre i el 6 de desembre de 2013. La tasca s'ha fixat un triple objectiu: determinar, quantificar i comparar el grau d'atenció mediàtica sobre la clausura que hi van atorgar els rotatius. S'hi ha aplicat una metodologia basada en l'anàlisi de contingut, de caràcter eminentment quantitativa. L'escrutini del corpus, format per 105 primeres planes d'un total de 341 portades possibles, ha permés posar de manifest el grau d'atenció mediàtica que els mitjans seleccionats van desplegar-hi atenent un doble criteri: la proximitat geogràfica i la línia editorial. Els resultats revelen un contorn mediàtic caracteritzat per dos epicentres excepcionals des del punt de vista del bastiment informatiu. El primer correspon als dies 6, 7 i 8 de novembre, derivat de l'anunci del Consell sobre la decisió irrevocable del tancament de RTVV. El segon, als dies 29 i 30 de novembre, vinculat a la consumació efectiva de la fosa en negre de l'ens públic valencià. Per altra part, l'estudi evidencia la disparitat existent en els diaris escollits quant a la freqüència i la intensitat de la cobertura del succés al llarg del cicle informatiu, els quals arriben a desplegar una exposició mediàtica calculada atenent a diverses estratègies en consonància amb els seus interessos editorials.

Paraules clau: tancament de RTVV, Canal 9, premsa valenciana, anàlisi de contingut, *agenda setting*, anàlisi de portada, cobertura mediàtica.

II. Introducció

El proppassat 10 de juliol de 2018, la Corporació Valenciana de Mitjans de Comunicació iniciava les emissions regulars de la seua plataforma insígnia, *À Punt*. D'aquesta manera, prèvia superació del calendari de proves, la represa de l'activitat televisiva al nostre territori posava punt final al fosc silenci que l'audiovisual valencià arrossegava d'ençà que la fosa en negre de l'extinta RTVV es consumara el 29 de novembre de 2013 a les 12.19 h. Certament, per fi, la societat valenciana gaudeix d'una televisió pròpia incipient, més que necessària. Malgrat tot, en aquest article¹ pretenem centrar-nos

¹ Aquest article s'emmarca en un projecte d'investigació de tesi doctoral que es proposa reflexionar críticament sobre la construcció mediàtica i els discursos sobre la clausura de RTVV

en aquella etapa i en aquell succés infortunat, a hores d'ara, erròniament circumscrit al terreny de la desmemòria col·lectiva: un esdeveniment revulsiu a molts nivells i del qual els diferents mitjans de comunicació audiovisuals i escrits d'arreu se'n van fer bon ressò.

Efectivament, durant aquell mes de novembre de 2013, el País Valencià va esdevenir l'epicentre mediàtic de l'actualitat informativa espanyola a causa de l'anunci del tancament de la televisió pública valenciana per part del Consell d'Alberto Fabra, un fet insòlit i excepcional que no va passar desapercebut per als mitjans de comunicació d'àmbit local, estatal i, fins i tot, més enllà. La notícia i les conseqüències del fet van fer trontollar durant unes setmanes la impavidesa atàvica que usualment, i potser injusta, s'ha atribuït al moll de la societat valenciana. Les circumstàncies contextuals n'eren força propícies: una macrocrisi econòmica intensa, una insatisfacció social i cívica creixent, l'erosió política desmesurada d'un Partit Popular esgotat i assotat per multiplicitat de casos de corrupció i l'allargada ombra del funest accident de metro de València de juliol de 2006, i el teló de fons marcat pel debat transcendent sobre el paper, la viabilitat i el sentit de l'existència de les televisions autonòmiques públiques a l'Estat espanyol, en són bona prova.

Però això no és tot. Per a entendre per què la fi de RTVV va propiciar una de les crisis institucionals i polítiques més reeixides de la història valenciana recent, cal considerar altres factors d'índole, si més no, prosaica. Sens dubte, aquests van fer créixer el grau d'atenció mediàtica del catàrtic fenomen i van anar posant-se de manifest paulatinament al llarg de les poques setmanes en què es va completar el cicle periodístic. Entre d'altres, podem recordar-n'hi les condicions en què el Consell va prendre l'abrupta decisió de clausurar RTVV –incapaç d'assumir el cost econòmic i polític deslliurat de la sentència judicial del TSJCV sobre l'anul·lació de l'ERO als extreballadors de l'ens; la consegüent dimissió i renovació precipitada de càrrecs de responsabilitat i de les poc dissimulades desavinences a la si de les files populars; la desesperada i, en ocasions, histriònica rebel·lió «a la grega» protagonitzada pels empleats i altres agents externs a les dependències de Burjassot; les nombroses errades de procediment, gestió i comunicació vinculades al procés general del tancament, en concret, a l'entrebancada

generats per la premsa escrita amb distribució arreu del territori valencià. El projecte, adscrit al Programa de Doctorat de Comunicació de l'UJI, compta amb la inestimable supervisió dels catedràtics Andreu Casero Ripollés i Vicent Salvador i Liern. En efecte, lluny de tota pretensió solipsista, s'enquadra en el bell mig d'un trànsit bulliciós d'idees i propostes constructives que han considerat l'extinta RTVV com a matèria d'anàlisi, reflexió i debat, directament o indirecta, d'ençà la fosa en negre de l'ens públic valencià el 29 de novembre de 2013 (López-Olano, 2016; López Rico, 2016; Escuder, 2016; Rodríguez i Santonja, 2015). En aquest sentit, el Departament de Ciències de la Comunicació de l'UJI s'ha mostrat particularment actiu en la dilucidació respecte de quin panorama presentava l'espai comunicatiu de l'audiovisual valencià i les vies que calia encetar-hi arran d'aquell esdeveniment infortunat (Marzal i Soler, 2017; Marzal et al., 2016; Marzal et al., 2015).

execució de la fosa en negre de Canal 9, caracteritzada per la sobreexposició dels cossos policials i l'adveniment de l'heroi penedit Paco Telefunken; o ara la incisiva resposta política de l'oposició parlamentària així com d'elements significatius de la societat civil valenciana, àvides de l'anhelat canvi de sigles en el poder després de més de dues dècades de polítiques conservadores.

Per descomptat, en comparació amb la convulsa, incerta i líquida realitat actual, aquesta relació d'accidents referenciats poden ben bé ésser considerats *peccata minuta*, però, per descomptat, no emmarcats en aquell context insòlit. Aquest treball cal encabir-lo, per tant, dins d'eixe perímetre.



III. Objectius

L'objectiu general de l'estudi té un triple propòsit delimitat per una lògica específica que el justifica i que pren sentit en la consecusió afortunada d'un projecte de més volada: dilucidar críticament com es produí la construcció mediàtica sobre l'apocalipsi de l'ens públic valencià. Dit açò, el treball persegueix determinar, quantificar i comparar el grau d'atenció mediàtica que, a partir dels arguments de portada, la premsa escrita generalista amb distribució al País Valencià va efectuar en relació amb el tancament de RTVV. D'aquesta manera, l'anàlisi pretén posar en relleu el grau i la freqüència de les primeres pàgines amb què els diversos rotatius que revisem van bastir el tractament del fenomen.

IV. Material i mètode

Hem seleccionat el corpus d'anàlisi a partir de les portades publicades pels vuit diaris generalistes de pagament que l'any 2013 van tindre més difusió i audiència arreu del País Valencià (AEDE, 2015). Endemés, tot i ésser conscients de l'impacte testimonial, hem considerat incloure-hi els tres periòdics de referència a Catalunya que es distribuïen al territori valencià durant el període. Per tant, doncs, la font d'estudi ha brollat d'onze rotatius, cosa que posa de manifest l'exhaustiva representativitat de la mostra. Més enllà de l'elevat grau de rellevància mediàtica de la tria i, en efecte, de la presumible influència exercida sobre l'opinió pública valenciana, cal entendre la selecció en relació amb un doble clivatge: el geogràfic i l'ideològic.

Pel que fa a l'eix geogràfic, com és ben conegut, la particularitat del context comunicatiu valencià passa pel grau d'adjacència, atés que hi ha periòdics que es generen des del territori i d'altres, d'àmbit estatal, que tenen delegacions valencianes (Parreño, 2015). Així, associat a un primer nivell de proximitat, hem escollit un grup constituït per *Información* [IN], *Meditarráneo* [ME], *Levante-EMV*



[LE] i *Las Provincias* [PO]. D'aquesta manera, conscients de l'estructura provincial de la premsa al País Valencià, entenem coberts els diaris de naturalesa local. En un segon nivell de proximitat, hem agrupat els rotatius d'àmbit estatal amb delegacions o edicions arreu del territori. Els periòdics inclosos en aquest bloc han estat *El País* [PA], *El Mundo* [MU], *ABC* [ABC] i *La Razón* [RA]. Finalment, hem trobat pertinent estudiar el seguiment informatiu de la clausura de RTVV des de la *perspectiva catalana*, representada en la nostra investigació per *La Vanguardia* [VA], *El Periódico de Catalunya* [PE] i *Ara* [AR], rotatius que situem en un tercer nivell de proximitat.

Respecte del vector ideològic –i conscients de la dificultat que, en ocasions, suposa delimitar amb claredat aquest aspecte– la mostra seleccionada cobreix l'espectre politicoeconòmic progressista-conservador i l'eix que contempla la sensibilitat en clau nacional, siga en la seua expressió centralista o perifèrica. Així, de manera simplificada i sempre tenint en compte el període cronològic analitzat, podem agrupar la premsa de tendències més o menys progressistes tant en termes polítics com econòmics. És el cas de LE, PE, IN i PA. D'altres s'ubiquen en un espai basculant, com és el cas d'AR, o d'ideologia politicoeconòmica poc definida, com és ME. Altres cal situar-los en la franja d'un conservadorisme moderat, centrat políticament però amb una marcada inspiració liberal en termes econòmics, com són VA i, ajustadament, MU. Finalment, a l'altre pol de l'espectre s'agrupen els periòdics declaradament conservadors, com és el cas de PO, ABC i RA.

En relació amb el *factor territorial*, cal tindre present que és impossible d'aplicar en termes absoluts en el periodisme imprès generat al territori (Beltran, 2009; Casero, 2008). Per tant, la divisió es polaritza entre la sensibilitat marcadament catalanista dels diaris del Principat –en especial, AR– i la militància espanyolista dels periòdics RA, ABC i, si bé de manera lleugerament temperada, MU. Menció a banda mereix PO, ens antagònic del catalanisme al País Valencià per excel·lència. Malgrat aquest fet innegable, els diaris valencians d'inspiració progressista –com ara LE o PA– han destil·lat, tímidament però usual, més sensibilitat cap al valencianisme, sobretot en la dimensió lingüística i cultural (Xambó, 2010; Martínez, 2010).

La metodologia que s'hi ha emprat s'ha fonamentat en l'anàlisi de contingut quantitatiu (Bardin, 2002; Wimmer i Dominick, 1996; Krippendorff, 1990), la qual, concentrada en la dimensió més arquitectònica de la lògica mediàtica, ha possibilitat efectuar un tractament eminentment empíric i objectiu de l'univers de la mostra. A partir d'aquest, no obstant això, s'ha pogut extraure un volum considerable d'informació que ha permés exposar un seguit d'inferències significatives connectades amb el món abstracte a l'hora d'escometre la discussió sobre les conclusions de l'estudi.

Des d'aquesta tribuna, com ja s'ha suggerit adés, ens proposem aprofundir en l'anàlisi de la construcció de l'agenda dels mitjans seleccionats en relació amb la crisi final de RTVV, és a dir, de la cobertura mediàtica que hi van dedicar. En aquest sentit, la portada constitueix una unitat excepcional d'anàlisi que permet de manera preponderant palesar la freqüència i la prominència amb les quals la premsa escollida va bastir el relat de l'apocalipsi de l'ens públic valencià.

Estudiada gairebé fins a la sacietat des de multiplicitat de perspectives de tota naturalesa acadèmica, la importància de la portada esdevé de màxima notorietat, atés que resulta bàsica per a determinar el grau d'atenció i el tractament que una notícia rep per part d'un rotatiu en concret, canalitza la línia editorial i en condiona l'agenda (López-Rabadán i Casero, 2012). Per altra banda, des del cantó de la recepció, consegüentment, la influència social que exerceix arriba a quotes superlatives, ja que, més enllà de les proeses sintètiques i persuasives que se'n deslliuren, delimita deliberadament i estratègica els camps temàtics sobre els quals l'audiència ha de concentrar l'atenció. En efecte, com si es tractara d'un embolcall de regal o, si més no, un finestral al món, la primera plana posseeix la facultat privilegiada d'atraure poderosament la curiositat del públic i, per tant, en supedita l'interés.

A més, i si deixem de banda els aspectes netament estilístics, la idea de *portada* resulta indissociable de la noció de *tema*. Aquest, des de la perspectiva teòrica de l'*agenda setting* (Aruguete, 2009; McCombs, 2006), es constitueix com l'*input* essencial que perfila l'apreciació que l'audiència –i, per extensió, l'opinió pública– posseeix de la realitat més enllà de tota experiència quotidiana. De fet, des d'aquesta concepció de la comunicació s'entén que l'agenda construïda pels mitjans determina una agenda pública que s'organitza d'acord amb els termes de la primera. Arribats ací, no cal posar de manifest les enormes implicacions que, en termes de salubritat democràtica de les societats, dessua el fet. Sobre aquest punt, tan sols sentenciarem una obvietat que convé tindre present: una realitat silenciada esdevé una realitat que, *de facto*, no existeix.

Comptat i debatut, a fi de poder comptabilitzar adequadament les portades que han considerat RTVV com a tema d'exposició prominent, hem trobat pertinent efectuar una classificació basada en tres subcategories atenint al grau de preeminència en la superfície de la pàgina (Mayoral, 2013; Casero, 2008). Així, les hem agrupades en:

- [PO1] Portada principal. S'ha comptabilitzat en aquesta subcategoria tota entrada preeminent (cartell o escaparata complexa) relativa a l'anunci de la clausura de RTVV, als fets o a les reaccions que s'hi han desencadenat



- de manera directa, o bé a qualsevol aspecte *tematitzat* en relació amb l'ens audiovisual valencià.
- [PO2] Portada secundària. Inclou els títols que, sense constituir el motiu principal de portada, destaquen sobre les entrades sumàries per la seua disposició particular o composició diferenciada en la superfície. Se situen en una posició central, sovint acompanyats o reforçats amb fotografia, i tenen una tipografia destacada.
 - [PO3] Portada sumària. Sota aquest ítem s'han englobat totes les entrades sobre les temàtiques adés explicitades però que han estat formulades de manera merament referencial, tant de notícia particular com de titular de l'edició local interior. Formalment es caracteritzen, amb imatges o sense, per la ubicació perifèrica en la pàgina, la mida reduïda en comparació a l'argument principal i una tipografia neutra.

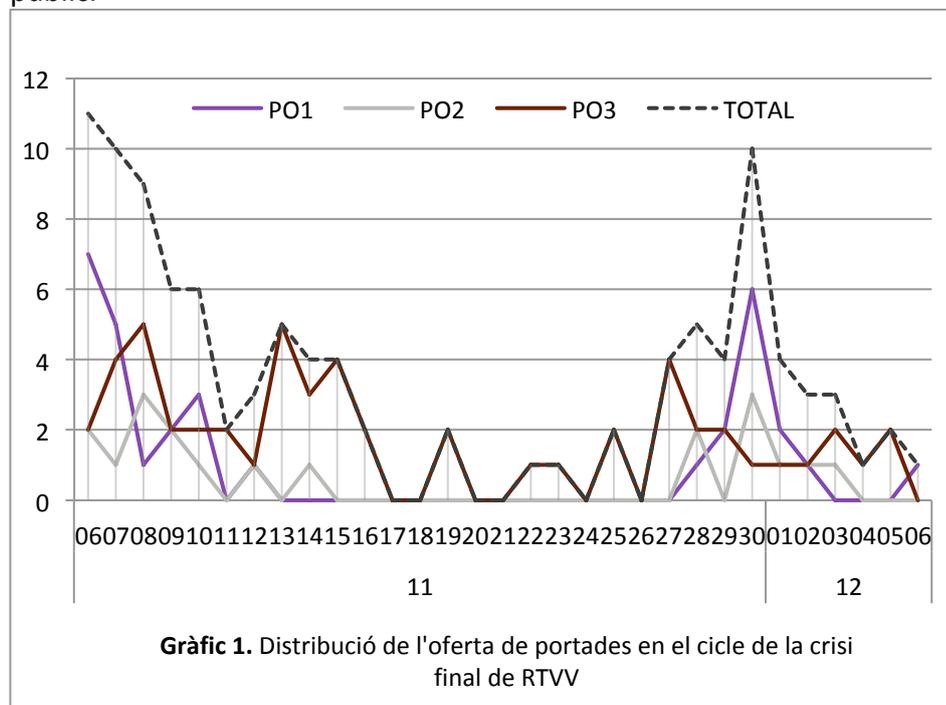
V. Resultats

D'antuvi, l'anàlisi de la cobertura mediàtica a partir de les portades de la premsa permet estructurar el cicle informatiu sobre la crisi final de RTVV en quatre estadis ben diferenciats, dels quals convindrà explicitar, si més no, de manera succinta els fets concrets per poder copsar-lo adequadament. En primer lloc, una primera fase caracteritzada per un prominent impacte informatiu. Consta de quatre dies, del 6 al 9 de novembre, i hi aglutina esdeveniments nuclears de superlatiu xoc informatiu: la declaració del nul·litat de l'ERO; l'anunci del tancament de RTVV; la dimissió de la directora general de l'ens públic, Rosa Vidal, i el seu equip; la díscola autogestió dels treballadors de Burjassot, i el nomenament d'Ernesto Moreno com a nou responsable de l'entitat, i, en última instància, liquidador *de facto*. Tot seguit, continua una segona etapa de cicle que es perfila com un extens altiplà definit per la reacció institucional, política i social, que cal delimitar en el període comprés entre els dies 10 i 29 de novembre. El tercer estadi es redueix concentradament i climàtica al dia 30 de novembre, moment en què, fent-se ressò de les esponeroses quotes de dramatisme de la jornada anterior, els rotatius van relatar en detall tot allò que va ocórrer durant el procés de desconexió de les emissions de RTVV. I, finalment, una darrera fase que dura sis dies, del dia 1 al 6 de desembre. En aquesta, assistim a la fi del cicle informatiu sobre la crisi final de RTVV, tot i que el relat informatiu sobre la liquidació definitiva de l'ens audiovisual valencià s'allargarà fins l'extinció definitiva de la corporació. Malgrat que el tall de les emissions ja s'havia fet efectiu i que el procés de liquidació de l'empresa entrà en la via de la rutina administrativa i institucional, aquest estadi encara



va concentrar una elevada atenció periodística perquè s'obrí una segona tanda de reaccions institucionals, polítiques i socials vinculades a la clausura de l'entitat pública. A més, es va produir un seguit d'incidents conflictius inesperats que van reactivar el tòpic de la crisi en l'escenari de l'actualitat informativa: les campanyes d'assetjament d'alguns extreballadors contra la figura d'Alberto Fabra.

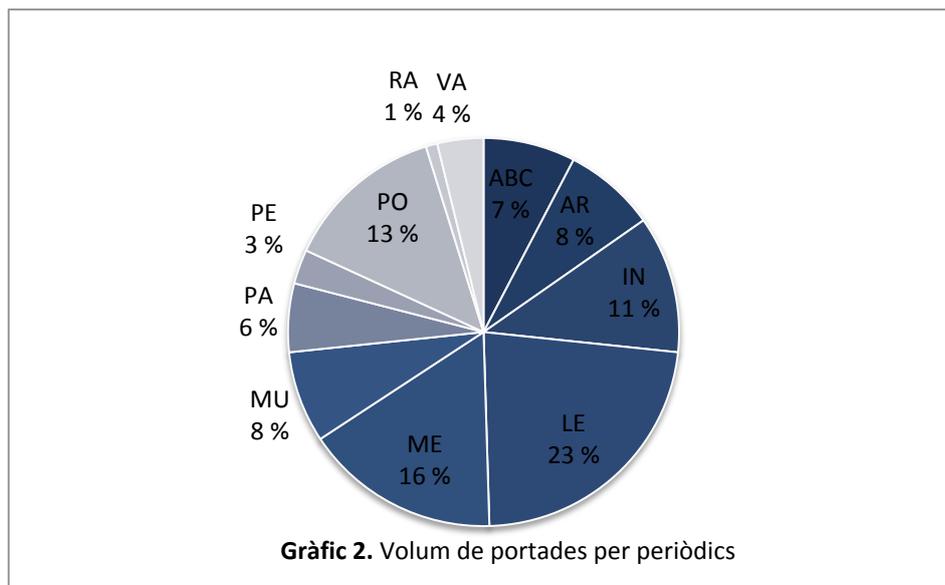
Arribats ací, procedirem a exposar les dades relatives al tractament de RTVV com a argument de portada a fi de perfilar-ne l'estructura i el volum del cycle informatiu. El nombre de primeres pàgines que, en qualsevol de les seues dimensions, recullen l'argument RTVV sumen un total de 105 de les 341 possibles. És a dir, el 30,79 % del conjunt, amb una considerable ràtio de 3,38 portades diàries. D'aquestes, 32 han estat catalogades com a principals [PO1], que representen el 30,47 % de la totalitat de portades potencials; 19 com a [PO2], equivalents al 18,09 % del total publicades, i, finalment, la quantitat de sumàries [PO3] ha ascendit a 54, que corresponen al 51,42 % de la totalitat. Aquestes dades demostren que el tractament del tema d'anàlisi en la primera plana ha estat prominent, amb un predomini significatiu de les [PO3]. De fet, dels 31 dies que dura el cycle sotmés a estudi, el 80,64 % de les jornades recullen el tòpic en algun dels seus vessants temàtics. Els sis dies en què no apareix en cap dels rotatius s'ubiquen en l'altiplà existent entre els dos moments climàtics del període informatiu, marcat bàsicament pel seguiment rutinari de la gestió del procés de tancament de l'ens públic.



La distribució de les portades en el cicle considerat es concentra fonamentalment en els dos moments cúspides d'impacte mediàtic, és a dir, l'anunci del Consell de procedir a la clausura de l'ens i la fosa en negre efectiva de l'audiovisual, els quals aglutinen el 43,81 % del total de les primeres planes publicades. Pel que fa a la rellevància, les [PO1] i [PO2] també predominen en els punts climàtics, amb el 65,63 % i el 57,9 % del seu rang, respectivament. Per la seua banda, les [PO3] mantenen la vigència informativa de la crisi en el dilatat atiplà de l'estadi de reacció, i concentren asimètricament el 61,11 % del seu rang.

Si atenem a l'oferta de portades per rotatius, les dades demostren que la distribució n'és desigual. Aquest fet és del tot significatiu, ja que permet determinar el nivell de notorietat que cadascun dels periòdics atorga a la crisi en la construcció de la seua agenda mediàtica. En aquesta, com ja hem explicat adés, la portada se situa en la cúspide de l'escalafó de la visibilitat informativa.

Una vegada efectuada la quantificació, s'ha pogut establir la diferència existent entre l'esponerós seguiment de la premsa local i la resta de rotatius. De fet, els diaris de primera proximitat concentren el 63,81 % del total de les portades publicades, cosa que posa de manifest que per a aquests l'esdeveniment és d'una importància de primer ordre. D'entre ells, LE sobresurt amb escreix amb una oferta de 24 portades que inclouen la crisi final de RTVV –o temes que s'hi relacionen– equivalents al 22,86 % de la totalitat. Li segueixen ME, amb 17 i el 16,19 %; PO, amb 14 portades, que representen el 13,33 % del conjunt, i IN, amb 12 primeres pàgines i l'11,43 % del total publicat.



Per altra banda, es localitza un segon grup heterogeni de diaris que reserven equitativament un nombre considerable de portades a



l'argument de RTVV. Es tracta d'ABC, MU i AR, que aporten cadascun vuit primeres pàgines al conjunt equivalents al 22,86 % del total. En altres paraules, tantes com les que hi reserva LE. Com podem observar-hi, els dos primers pertanyen a la premsa d'àmbit estatal, mentre que AR s'inclou en els rotatius de tercer nivell de proximitat. A pesar de la distància mediàtica, es corrobora l'alt interès que suscita la crisi valenciana en el diari català.

Finalment, es localitza la premsa que menys rellevància confereix a l'esdeveniment atípic; representa el 13,33 % del volum. Una lectura detinguda permet adonar-nos que el sumatori de PA, amb sis primeres planes, i RA, amb tan sols una, se situa per davall del segon grup. El mateix ocorre si se sumen les quatre portades de VA i les tres de PE. El fet significatiu es concreta en la circumstància que els dos primers pertanyen al sistema comunicatiu valencià, mentre que els dos segons s'adscriuen en el tercer nivell de proximitat. En tot cas, el volum de portades generades per aquesta darrera agrupació se situa a vora deu punts percentuals de les primeres pàgines que hi dedica LE en solitari.

En definitiva, a partir de l'anàlisi d'aquest factor, es demostra empíricament l'enorme rellevància que els periòdics del primer nivell de proximitat atorguen a la crisi final de RTVV, especialment LE. L'interès dels diaris d'àmbit estatal és irregular, ja que ABC i MU hi dediquen més atenció que PA i, de manera cridanera, RA, que redueix la inclusió de la crisi de RTVV en portada a nivell d'anècdota. Finalment, sobretot si es compara amb la premsa d'àmbit estatal, s'hi aprecia que els rotatius del Principat atorguen un grau de notorietat significatiu als esdeveniments ocorreguts.

VI. Discussió i conclusions

El cicle informatiu analitzat en aquest article, és a dir, el període comprés entre el moment en què el Consell de la Generalitat anuncia el propòsit de procedir al tancament de RTVV i el tall efectiu de les emissions de l'ens públic valencià, va esdevindre un succés atípic en termes mediàtics, en ocasions força espectacularitzat, del qual es van fer notable ressò els diferents rotatius generalistes amb distribució al territori valencià. Els motius, directes i indirectes, que expliquen la clausura, les reaccions manifestades pels diferents agents actius en les arenes política, institucional i cívica, així com les profundes implicacions econòmiques, socials, culturals i simbòliques que s'hi deslliuraven ens duen a considerar l'apocalipsi de RTVV, almenys en la seua dimensió tangible, com una crisi de naturalesa política. Des de la perspectiva periodística, en conseqüència, la construcció mediàtica de l'esdeveniment ha seguit les pautes de la lògica habitual de la professió a l'hora d'abordar aquesta tipologia de fenòmens (Casero, 2008: 132-146).

En aquest sentit, l'exposició de les dades analitzades posa de manifest el grau extraordinari de seguiment informatiu que va suscitar el cicle. La cobertura mediàtica es concentra en dos moments periodísticament explosius: un primer estadi d'impacte, el detonant del qual és l'anunci de tancament de l'ens, en què es concatenen, a més, esdeveniments del tot inesperats que es mantenen vigorosament en el punt de mira mediàtic durant quatre dies, i un segon estadi climàtic, centrat exclusivament en el dia del tall efectiu de les emissions de la corporació, que es perfila com el zenit del cicle i es defineix verticalment per una prominent condensació informativa. Entre ambdós episodis hi ha un altil·là dilatat de relativa estabilitat periodística, no absent de certa rutina, però en la qual es fa palesa la pugna entre els discursos dels actors polítics i els professionals de la informació per configurar la realitat i influir en l'opinió pública. Finalment, el darrer estadi, lluny d'ajustar-se a l'estructura usual dels esdeveniments anòmals, manté altes dosis d'atenció i allarga *a minore* la cloenda del cicle –tot i que no la resolució de la problemàtica de fons, la qual s'estendrà al llarg dels mesos posteriors.

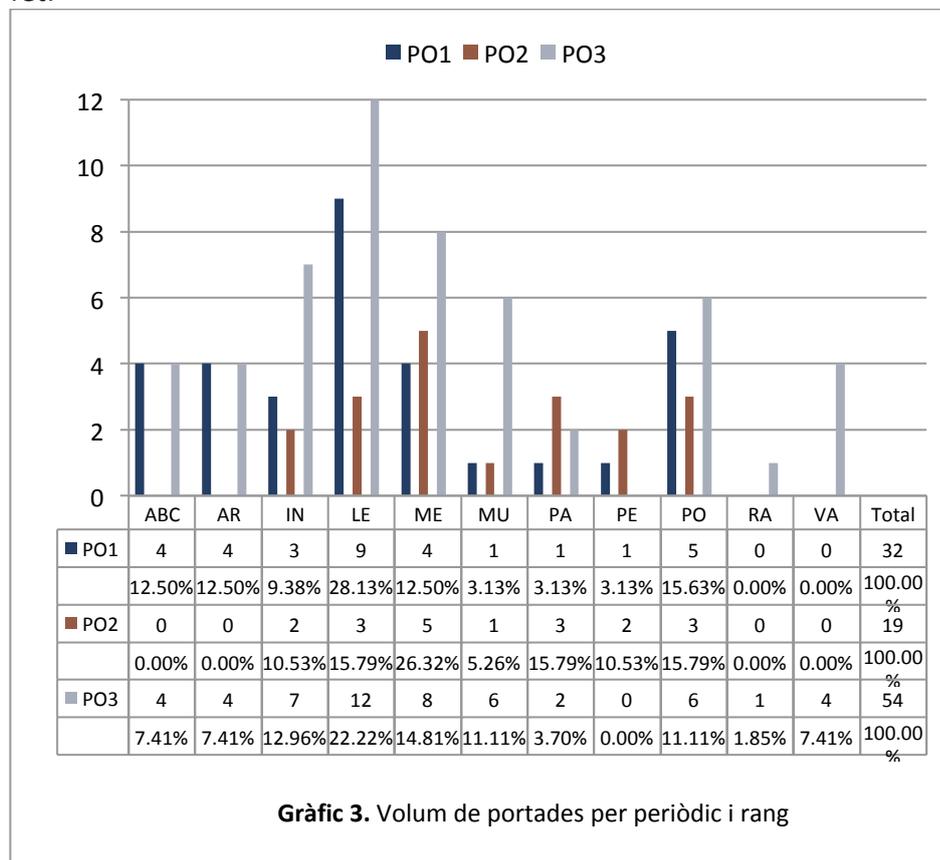
Així mateix, hi destaca el grau elevat d'atenció informativa dels rotatius d'àmbit local per sobre de la resta i dels de línia ideològica d'orientació progressista o moderada sobre els de línia conservadora, la qual cosa s'explica a partir del fet que l'epicentre mediàtic se situe en terres valencianes i que els mitjans més crítics amb el Govern aprofiten qualsevol bri noticable que permeti estimular el descontent polític i social envers la gestió i les polítiques del PP.

Una altra de les conclusions a què s'arriba és que, a pesar de la distància mediàtica existent, el fenomen del tancament de RTVV s'observa amb interès notable pels rotatius publicats en comparació percentual als d'àmbit estatal, especialment respecte dels marcadament conservadors. No debades, a causa de les múltiples similituds i filiacions existents, des de Catalunya aquest interès es cospa des de la pròpia projecció mediàtica, política i social.

Finalment, connectada amb aquesta línia, s'hi ha apreciat més cobertura mediàtica dels rotatius sensibles a la territorialitat –o singularitat perifèrica– i a la pluralitat lingüística i cultural dels pobles que conformen l'Estat espanyol. I és que, en efecte, RTVV és erigit a categoria de símbol quant a la noció d'autogovern. Esdevé un element clau des de la perspectiva de la descentralització de l'Estat, no tan sols en la dimensió d'ens autònom i autogestionat, sinó també com a plataforma indispensable per a avançar en la vertebració sociocultural del territori i en la difusió i dignificació de la llengua pròpia.

En definitiva, concloem que la crisi final de RTVV catalitza climàticament la frustració política, econòmica i social derivades

d'unes pràctiques executives concretes allunyades de l'interés comú i contraproductes en el context de la macrocrisi econòmica. En aquest sentit, esdevé una mena de catarsi reflex d'una problemàtica sociopolítica, potser arrossegada des dels orígens de l'ens. Entenem, en conseqüència, que la solcida de l'entitat catalitza el *savoir faire* d'un temps i d'un país. D'un país, potser, que mai no s'hauria d'haver fet.



Respecte de l'eix ideològic, els periòdics de tendència progressista aglutinen el 50,47 % del total de les portades, mentre que els situats al centre del ventall concentren el 27,62 % i els conservadors, el 21,9 %. Aquestes xifres evidencien la diferència existent en el grau d'atenció en portada entre els pols ideològicament oposats, ja que el bloc del rotatiu progressistes avantatja en vora 29 punts percentuals al dels conservadors. Dit d'altra manera, davant de la problemàtica que políticament i social suscita la crisi final de RTVV, els primers esprenen qualsevol esdeveniment per mantindre el tòpic central en l'agenda mediàtica, cosa que, conscients del desgast polític a què s'exposa l'executiu de Fabra i deixant qüestions discursives a banda, tendeixen a bandejar els segons.

Això no obstant, una lectura centrada en el rang de prominència dels titulars en la primera plana permet efectuar un altre tipus de balanç. En primer lloc, tot i que no ho considerarem en termes

absoluts, sí que convé advertir que en aquest punt el disseny de cadascun dels periòdics pot arribar a tindre un paper significatiu, ja que el nombre d'entrades en una portada varia sensiblement d'un rotatiu a un altre. El cas més extrem el trobaríem en ABC, la primera plana del qual, amb una mitjana de quatre o cinc entrades, no abunda en titulacions sumàries. D'aquesta circumstància s'arriba a la conclusió que en el cas del diari insígnia de Vocento, el marge de selecció de les notícies de portada és força limitat. A l'altre extrem se situarien periòdics com LE o ME, que alberguen entorn de deu titulars, cosa que facilita la inclusió d'una esponerosa multiplicitat de temes com a argument de primera plana. Des d'un punt de vista estratègic, aquest fet facilita la inclusió del tema en l'agenda mediàtica dels rotatius.

Quant a la distribució tipològica de les portades, hi destaca la prominència quantitativa de les sumàries [PO3], que copen el 51,4 % del total, seguides de les [PO1], que acaparen el 30,47 %, i, en un grau molt inferior, les [PO2], que aglutinen el 18,09 % de les entrades de portada. Com ja hem suggerit adés, aquest fet s'explica per les possibilitats del disseny, però també per la dilatació temporal del cicle. De fet, els rotatius que brinden més oferta sumària són aquells que degotegen la presència de la crisi en primera plana durant l'estadi informativament menys impactant, és a dir, l'altiplà del període informatiu. Per altra banda, a més, coincideixen amb els diaris locals, la qual cosa fa augmentar considerablement la inclusió del tòpic en portada en relació amb els altres mitjans.

Una lectura detallada dels diaris atenent aquesta variable permet constatar certa variació respecte de les proporcions globals. Si ens centrem en les [PO1], les de rang de més visibilitat informativa, no ens interessa tant el fet que els rotatius locals augmenten lleugerament el percentatge total fins un 65,63 % com l'increment experimentat per ABC i AR, que arriben a aglutinar el 12,50 % del conjunt de les [PO1] respectivament. Això fa que se situen al nivell de ME i superen, fins i tot, un rotatiu sensible a la crisi com IN, que representa el 9,38 %. També és remarcables el decreixement de PA i MU, que, juntament amb PE, tan sols hi dediquen un titular principal. Per la seua banda, VA i RA desapareixen del quadre. La interpretació comuna d'aquests cinc casos és que el tema de la crisi del final de RTVV no ha estat un esdeveniment prioritari en la construcció de les seues respectives agendes.

En relació amb les [PO2], a penes n'hi ha dades significatives, llevat que concentra l'índex menor dels tres rangs, de l'esmentat degoteig dels diaris de primera proximitat i de la inclusió significativa de PA i PE. Les sumàries, per la seua part, es distribueixen de manera més equitativa, per bé que sempre des de la primàcia inapel·lable dels periòdics locals.

VII. Bibliografia

- AEDE. 2015. *El libro blanco de la prensa 2015*. Madrid: AEDE.
- Aruguete, Natalia. 2009. «Estableciendo la agenda. Los orígenes y la evolución de la teoría de la Agenda Setting». *Ecos de la Comunicación* 2: 11-38.
- Bardin, Laurence. 2002. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Beltran, Alfons. 2009. «La sociedad valenciana y los medios de comunicación». *Zeitschrift für Katalanistik* 22: 315-328.
- Berger, Peter i Thomas Luckman. 1996. *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder.
- Borrat, Héctor. 1989. *El periódico, actor político*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Casero-Ripollés, Andreu. 2003. «Discurso periodístico y conflicto político: la construcción de lo excepcional en los *mass media*». *Trípodos extra*: 277-286.
- . 2006. «La crisis política como fenómeno comunicativo: la emergencia del *caso crítico*». *Sphera Publica* 6: 179-192.
- . 2008. *La construcción mediática de las crisis políticas*. Madrid: Fragua.
- Climent, Vicente. 2016. *Los últimos días de la primera RTVV*. València: Simuria/Divalentis.
- Col·lectiu Ricard Blasco. 2014. *Reset RTVV. Per unes polítiques de comunicació al servei de la societat*. Benicarló: Onada Edicions.
- Gifreu, Josep. 2014. *El català a l'espai de comunicació. El procés de normalització de la llengua als mitjans (1976-2013)*. Barcelona: UAB, UJI, UPF i UV, Aldea Global.
- Gomis, Llorenç. 1989. *Teoria dels gèneres periodístics*. Barcelona: CIC-Generalitat de Catalunya.
- . 1991. *Teoría del periodismo. Cómo se forma el presente*. Barcelona: Paidós.
- Iguarta, Juan José i María Luisa Humanes. 2004. *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Krippendorff, Klaus. 1990. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Buenos Aires-Barcelona: Paidós.
- López García, Guillermo, ed. 2010. *El ecosistema comunicativo valenciano: Características y tendencias de fondo*. València: Tirant lo Blanch.



- López Jordán, Jesús. 2013. «¿Son necesarias las televisiones públicas en España? Un debate adulterado». *AdComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación* 6: 233-237.
- López Rico, Carmen. 2016. *El principio del fin de las televisiones públicas. La deriva de Canal 9*. La Laguna: Latina.
- López-Rabadán, Pablo i Andreu Casero. 2012. «La evolución de la agenda mediática española (1980-2010). Un análisis longitudinal de la portada de la prensa de referencia». *Revista Latina de Comunicación Social* 67: 470-493.
- . 2010. «Nuevas teorías para el estudio del framing periodístico. La noción de estrategia de encuadre». *Estudios sobre el mensaje periodístico* 16: 235-258.
- Martínez, Francesc. 2010. «La informació de proximitat del País Valencià en l'àmbit dels territoris de llengua catalana». *Arxius* 23: 37-58.
- Marzal, Javier, Jessica Izquierdo Castillo i Andreu Casero-Ripollés, ed. 2015. *La crisis de la televisión pública. El caso de RTVV y los retos de una Nueva Gobernanza*. Barcelona: UAB, UJI, UPF i UV, Aldea Global.
- Marzal, Javier, Pablo López Rabadán i Jessica Izquierdo Castillo. 2016. *Los medios de comunicación públicos de proximidad en Europa. RTVV y la crisis de las televisiones públicas*. València: Editorial Tirant Lo Blanch.
- Marzal, Javier i María Soler. 2017. «El impacto del cierre de RTVV en la prensa española y valenciana Algunas reflexiones sobre la inmadurez del sistema comunicativo valenciano». En *Los medios de comunicación públicos de proximidad en Europa. RTVV y la crisis de las televisiones públicas*, editat per Javier Marzal, Pablo López Rabadán i Jessica Izquierdo Castillo, 273-303. València: Tirant Lo Blanch.
- Mayoral, Javier. 2013. *Redacción periodística. Medios, géneros y formatos*. Madrid: Síntesis.
- McCombs, Maxwell. 2006. *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Parreño, Mònica. 2015. *El camp periodístic valencià. L'estructura mediàtica i la pràctica dels periodistes*. Barcelona: Aldea Global.
- Reig, Ramón. 2011. *Los dueños del periodismo. Claves de la estructura mediática mundial y de España*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Requena, Pura. 2015. *12:19. Manipulació, saqueig i mort de RTVV*. València: Drassana.
- Rodrigo Alsina, Miquel. 2001. *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: UAB, UJI, UPF i UV, Aldea Global.
- Rodríguez i Santonja, Josep. 2015. *Present, passat i futur de RTVV*. València: Uno y Cero Ediciones.
- Serrano, Pascual. 2010. *Traficantes de información. La historia oculta de los grupos de comunicación españoles*. Madrid: Akal.
- Wimmer, Roger i Joseph Dominick. 1996. *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Madrid: Casa Editorial.
- Xambó, Rafael. 2010. «Els mitjans de comunicació al País Valencià». *Arxius de Ciències Socials* 23: 3-16.
- . 2013. «Radiotelevisió valenciana: de l'esperança a la manipulació i el saqueig». *L'Espill* 43: 88-97.
- Zallo, Ramón. 2015. «Razones e implicaciones del cierre de radiotelevisión valenciana: pensar el futuro». En *La crisis de la televisión pública. El caso de RTVV y los retos de una nueva gobernanza*, editat per Javier Marzal, Jessica Izquierdo Castillo i Andreu Casero-Ripollés, 95-111. Barcelona: UPF, UPF, UAB, UJI i UV, Aldea Global.



El papel de Twitter en la estrategia de comunicación institucional en situaciones de emergencia.

El caso de los atentados terroristas
de Barcelona de 2017

Alejandra Tirado García
al313570@uji.es

I. Resumen

El periodismo institucional está redefiniendo sus estrategias de comunicación para situaciones de emergencias de la mano de Twitter, hecho que ha provocado que se lo considere un canal tan importante como las notas de prensa o los comunicados. El artículo analiza el uso y función de esta herramienta en ese ámbito dentro de un contexto periodístico que estimula la comunicación *crossmedia* y el diálogo con el público.

La metodología escogida es la del estudio de caso, por lo que se propone el análisis cuantitativo del contenido de los tuits difundidos durante la cobertura institucional llevada a cabo cooperativamente entre Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña del 17 al 21 de agosto de 2017, en relación con los atentados terroristas de Las Ramblas y Cambrils. El hecho constituye el atentado más grave que ha sufrido España desde el 11M, pero, a diferencia de este, la red social Twitter, debido a su potencial comunicador, fue durante cinco días el eje de una estrategia de comunicación para situaciones de emergencia cuyos responsables fueron reconocidos en marzo de 2017 con el premio Blanquerna al Mejor Comunicador del Año por dicha gestión comunicativa.

El estudio permite concretar las características de los tuits y un uso recomendado de las posibilidades que dicha red social ofrece en un contexto de emergencia. La principal conclusión apunta a que, con respecto a la comunicación institucional en emergencias, Twitter funciona como altavoz para la difusión de contenido de servicios de carácter instructivo, utilizando la etiqueta o *hashtag* como principal herramienta de interacción con los usuarios.

Palabras clave: periodismo institucional, comunicación de emergencias, interacción, atentados terroristas, Barcelona.

II. Introducción

Las nuevas tecnologías de la información (TIC) han brindado un amplio abanico de nuevas oportunidades para la información en situaciones de emergencia, hecho que a su vez plantea grandes retos a los profesionales de la comunicación. En esta línea, Twitter se ha revelado como una herramienta fundamental para gestionar situaciones de emergencia, tal y como apunta Serrano (2013), por su agilidad y dinamismo dado el carácter viral propio del retuit, que permite que la información se difunda mucho más rápido, aspecto crucial en la comunicación de emergencias. En ese sentido, Pont (2013) destaca que la principal finalidad de los gestores de comunicación en situaciones de emergencia es informar al instante

de los riesgos a un grupo enorme de ciudadanos que se convierten, a su vez, en repetidores de la información a través del retuit.

En España, los gestores de las cuentas de internet de las administraciones de Protección Civil son, en general, los propios gabinetes de comunicación de dichas instituciones. Los periodistas que los integran han visto ampliada de esta forma sus tareas con la comunicación en redes sociales, haciendo de estas «un canal tan importante como las notas de prensa o los comunicados» (Pont, 2013: 77). Marc Homedes¹, jefe de comunicación de Protección Civil de Cataluña, apunta al respecto que las emergencias son cambiantes y Twitter permite ser mucho más ágiles en la información. Ayuda a informar de muchas partes paralelas de la emergencia; lo que resulta de gran utilidad para el ciudadano. Por su parte, Serrano (2013) aporta la siguiente consideración:

La simplicidad de Twitter y su viralidad multiplican, por ejemplo, muchos esfuerzos por localizar a familiares desaparecidos y nos ayudan a establecer una red de solidaridad. Lo vimos en Japón o en los tornados del Medio Oeste americano (Joplin). Es el *peer to peer* de la ayuda. De hecho, la mayor parte del esfuerzo se destina a la búsqueda de asistencia e información no gubernamental. Algo que debemos tener en cuenta en las administraciones para canalizar, si cabe aún con más intensidad, nuestros esfuerzos en esta red social (p. 14).

Cristina Aced (2013), desde el ámbito de las relaciones públicas, recomienda actuar con rapidez para evitar que la emergencia se agrave. En esta línea, Pont (2013) afirma que los nuevos medios y, por extensión, Twitter, constituyen una herramienta de gran utilidad en situaciones de emergencia y han modificado las maneras de informar a la ciudadanía, especialmente en el ámbito del periodismo institucional.

En este contexto de comunicación *crossmedia*², el 17 de agosto de 2017 se producía en España un acontecimiento excepcional en el aspecto comunicativo que constituirá el caso de estudio de la presente investigación. En torno a las 16:50 h de la tarde en Las Ramblas de Barcelona tuvo lugar un atropello masivo que dejó 13 muertos y más de 100 heridos. Dos horas después del atropello en Las Ramblas, los Mossos d'Esquadra confirmaron que lo allí acontecido se trataba de un atentado y activaron el dispositivo antiterrorista. Pero la masacre no había terminado: alrededor de la 1:00 h de la madrugada del 18 de agosto, un grupo de cinco terroristas fue abatido en la ciudad de Cambrils en un intento de

¹ Entrevista a Marc Homedes, jefe de prensa y *community manager* de la Dirección General de Protección Civil de la Generalidad de Cataluña en julio de 2013 (Pont, 2013).

² El término inglés *crossmedia* hace referencia a la adaptación de las piezas a las plataformas de distribución para reforzar su presencia pública a través de la promoción cruzada entre ellas (González, 2013).

repetir la acción terrorista de Las Ramblas, esta vez dejando un muerto y cinco heridos a su paso. El hecho se convertía así en el atentado más grave que ha sufrido España desde el 11M. Sin embargo, a diferencia de este, la red social Twitter, debido a su potencial comunicador, fue durante cinco días el eje de una estrategia de comunicación para situaciones de emergencia cuyos responsables, Patricia Plaja (jefa de prensa y gestora de comunidades virtuales de Mossos d'Esquadra) y Marc Homedes (jefe de prensa y gestor de comunidades virtuales de la Dirección General de Protección Civil de la Generalidad de Cataluña), acabarían siendo reconocidos en marzo de 2017 con el premio *Blanquerna*³ al Mejor Comunicador del Año por la gestión comunicativa de dicho atentado.

Se trató de una estrategia de comunicación para situaciones de emergencia elaborada y desarrollada cooperativamente entre Protección Civil de Cataluña y Mossos d'Esquadra, cuya responsabilidad era la de gestionar una comunicación de crisis eficaz para mantener a la sociedad informada y bien asesorada durante el atentado terrorista y después de este. En sus manos estaba trabajar de manera diligente en el aspecto comunicativo: tan solo necesitaban desarrollar una buena estrategia de comunicación de riesgo. Y así lo hicieron. Con el objetivo de no añadir nuevas emergencias a la emergencia, pusieron en marcha una estrategia que contemplaba un primer bloque policial bajo la responsabilidad de los Mossos d'Esquadra, y otro gran bloque, gestionado por Protección Civil, que englobaba desde las repercusiones en el transporte y otros servicios básicos hasta la información relacionada con la ciudadanía, heridos, víctimas mortales, etc., todo ello con la red social Twitter como principal protagonista debido a su capacidad de actualización permanente, así como de comunicación instantánea y directa.

La presente investigación propone, en líneas generales, determinar el papel o función que puede desempeñar Twitter como eje de una estrategia de comunicación institucional de emergencia a partir del análisis del contenido y la forma de los mensajes difundidos en la red social en el caso citado, ejemplo de gestión exitosa de este recurso, enmarcada en el ámbito de estudio planteado. El análisis permitirá concretar las características de los tuits y un uso recomendado de las posibilidades que dicha red social ofrece en un contexto de emergencia. Dicha cuestión, que hasta la fecha no ha alcanzado una respuesta unánime, crea confusión a parte de la profesión que cuestiona su eficacia, debido, según Herrero (2012), al ruido que en ella se suele generar y a la necesidad de contrastar cualquier dato difundido en esta red social.

³ El premio *Blanquerna* lo otorga anualmente la Generalidad de Cataluña para reconocer la labor de entidades que se hayan distinguido por su contribución al desarrollo de Cataluña.

III. Objectivos

La investigación evaluará el contenido y la forma que presentan los tuits publicados por el perfil institucional de Twitter de los Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña desde el 17 al 21 de agosto de 2017 en relación con el atentado terrorista de Las Ramblas de Barcelona y Cambrils, para perfilar así una posible forma de uso potencial de Twitter como pivote de una estrategia comunicativa para casos de emergencia.

Para ello, se tiene en cuenta la siguiente cuestión de investigación con respecto a esta temática:

- ¿Cuáles son las características de uso de la red social Twitter como eje de la estrategia comunicativa de los atentados terroristas de Las Ramblas de Barcelona y Cambrils (17 agosto de 2017) desde el perfil institucional de los Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña?

Para ahondar en la cuestión, se plantean tres objetivos específicos:

- O1. Analizar la evolución en la frecuencia de publicación del perfil institucional de Twitter de los Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña desde el 17 al 21 de agosto con relación a los atentados terroristas de Las Ramblas de Barcelona y Cambrils.
- O2. Identificar las características y la función del contenido difundido en los tuits publicados por los perfiles institucionales de Twitter de los Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña desde el 17 al 21 de agosto con respecto a los atentados terroristas de Las Ramblas de Barcelona y Cambrils.
- O3. Analizar y determinar el uso de la interacción con los usuarios del perfil institucional de Twitter de los Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña desde el 17 al 21 de agosto en relación al atentado terrorista de Las Ramblas de Barcelona y Cambrils.

IV. Material y método

Para responder a los tres objetivos previamente formulados, el diseño metodológico de la presente investigación consta de una aproximación de naturaleza cuantitativa basada en el análisis de contenido (Neuendorf, 2002; Colle, 2011). «En el análisis cuantitativo lo que sirve de información es la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido» (Bardin, 1996). Así, engloba un conjunto de métodos de investigación que permiten realizar un estudio objetivo y sistemático de las características manifiestas de los mensajes (Piñuel-Raigada, 2002; Igartua, 2006), en este caso del

contenido de los tuits publicados por las cuentas de Twitter de los Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña desde el 17 al 21 de agosto en relación al atentado terrorista de Las Ramblas de Barcelona y Cambrils.

El corpus del análisis está formado por todos los tuits (incluidos los retuits) publicados por la cuenta oficial de Twitter de los Mossos d'Esquadra (@mossos) y el perfil oficial de Protección Civil de Cataluña (@emergenciescat) a propósito de los ataques terroristas del 17 de agosto de 2017 en Las Ramblas de Barcelona y en la localidad de Cambrils (Tarragona).

Los gabinetes de comunicación de los Mossos d'Esquadra y de Protección Civil de Cataluña trabajaron cooperativamente en un plan de comunicación de emergencia que contaba con la red social Twitter como eje principal. En concreto, en este proyecto se analizan todos los tuits publicados en las cuentas oficiales de ambas instituciones durante cinco días, desde el jueves 17 de agosto, cuando salta la alarma a las 15.00 h (GMT), hasta el final del martes 21 de agosto, cantidad que recopila un total de 541 mensajes (322 tuits publicados por @mossos y 219 tuits publicados por @emergenciescat). Las fechas seleccionadas coinciden con el periodo declarado «de emergencia», desde que se comunica el atropello masivo en Las Ramblas de Barcelona y los cuatro días siguientes, más concretamente en el momento que los Mossos d'Esquadra anuncian el abatimiento del supuesto terrorista responsable del atentado, Younes Abouyaaqoub, en el municipio barcelonés de Subirats.

Cada tuit (incluidos los retuits) constituirá una unidad de análisis para cada modelo planteado. La recopilación de unidades se ha capturado con la aplicación informática *Twitonomy*, la cual genera una radiografía analítica de las cuentas seleccionadas en el intervalo indicado.

A continuación se plantean dos procedimientos de análisis que se aplicarán de forma independiente a la muestra seleccionada.

En primer lugar se propone un análisis sobre la distribución por días (17, 18, 19, 20 y 21 de agosto de 2017) de la publicación de los tuits de las dos cuentas analizadas (@mossos y @emergenciescat) en relación con los atentados (tabla 2), lo que permitirá averiguar la evolución de la frecuencia de publicación de dichas cuentas durante el periodo considerado de emergencia (O1), tanto de forma individual como de manera global (cómputo de ambas cuentas).

En segundo lugar, al corpus obtenido (541 tuits) se le aplicará un modelo de categorización creado *ad hoc* para la presente investigación (Tabla 1), con variables distribuidas en dos bloques y sus correspondientes categorías. El primer bloque permitirá identificar las características y funciones comunicativas del contenido difundido en Twitter (O2) a partir de las siguientes variables:



Naturaleza/Tipo, Idioma, Tema y Función. Estas harán posible averiguar qué beneficios puede aportar esta red social en el aspecto comunicativo a una estrategia de comunicación institucional para casos de emergencia. Cabe destacar que la categorización de la variable «Función» se ha diseñado con base en el modelo de análisis propuesto por López, Marcos y Casero (2017).

El segundo bloque hace referencia al uso de la interacción en Twitter de las cuentas seleccionadas (O3). Para ello se han diseñado las siguientes tres variables: Uso de enlaces, Uso de *hashtags* y Uso de la mención. Su diseño se ha basado en la combinación y adaptación de la metodología propuesta por Miquel, Alonso y Marcos (2017) en la categorización de los enlaces, y por la planteada por Alonso, Marcos y Casero (2016) en la categorización de los *hashtags*.

Tabla 1. Resumen manual codificación tuits

BLOQUE I. Características y funciones del contenido publicado	
6. Naturaleza/Tipo	1. Nuevo
	2. Retuit
7. Idioma	1. Español
	2. Catalán
	3. Inglés
	4. Francés
8. Tema	1. Información del atentado
	2. Heridos y víctimas mortales
	3. Terroristas
	4. Gestión del atentado
	5. Voluntarios, solidaridad
	6. Reacción de las autoridades
	7. Labores de atención y asistencia
	8. Búsqueda de desaparecidos

			9. Daños estructurales
			10. Desmentido de bulos
			11. Otros
9. Función		1.	Organización atentado/aviso
		2.	Directrices
		3.	Logros de la gestión
		4.	Participación y movilización
		5.	Crítica
		6.	Cortesía/protocolo
		7.	Otros
BLOQUE II. Uso de la interacción			
10. Uso de enlaces		0. No incluye enlace	
	Incluye enlace	1. Recurso multimedia	1. Imag.
			2. Víd.
		2. Web	1. Corp.
			2. Ext.
		3. Medio de comunicación	
		4. Otros tuits	
11. Uso de <i>hashtags</i>	0. No incluye <i>hashtag</i>		
	Incluye <i>hashtag</i>	1. Atentado	
		2. Localización	
		3. Colaboración ciudadana	

12. Uso de la mención		4. Comunidad	
		5. Institución	
	Incluye mención	0. No incluye mención	
		1. Mención a ciudadano	
		2. Mención a político	
3. Mención a institución			
4. Mención a medio de comunicación			

(Fuente: Elaboración propia)

V. Resultados

En términos generales, los resultados obtenidos mediante el análisis de contenido ofrecen una radiografía precisa de las características y funciones de los tuits y el uso de la interacción en Twitter por las instituciones durante los atentados de Barcelona de 2017. En este sentido, se detectan algunas tendencias significativas para interpretar la planificación de la estrategia de comunicación. A continuación, se revisan de forma sistemática las principales evidencias alcanzadas.

5.1. Evolución de la cobertura institucional de los atentados de Barcelona en Twitter

Respecto a la evolución de la cobertura institucional de los atentados de Barcelona en Twitter por parte de Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña, se aprecia la misma tendencia tanto en el estudio individual de cada cuenta como en su conjunto (Figura 1). Publicado un total de 541 tuits durante los cinco días decretados de emergencia, las dos cuentas estudiadas en conjunto experimentan un *boom* informativo en el momento que estalla la emergencia (147 tuits; 27,2 %) y crecen hasta alcanzar su máximo absoluto el segundo día de la emergencia (157 tuits; 29 %). A partir de ese momento, una vez se retoma cierta normalidad en la situación, el volumen de publicación cae el tercer día y se mantiene con ligeras variaciones hasta el quinto día, fecha del abatimiento del terrorista, en el que se vuelve a generar gran volumen de contenido (112 tuits; 20,7 %).

Otro de los aspectos que llama la atención es la diferencia entre los tuits publicados por una y otra cuenta, pese a que ambas forman parte de una estrategia de comunicación de emergencias conjunta. Los datos demuestran que la principal cuenta responsable es la de

Mossos d'Esquadra (322 tuits; 59,5 %) mientras que la de Protección Civil funciona de apoyo a esta (219 tuits; 40,5 %). Ambas mantienen la misma evolución excepto en el intervalo entre el tercer y cuarto día de emergencia, en el que la cuenta de Mossos d'Esquadra aumenta su volumen de publicación, mientras que el de Protección Civil disminuye. En cualquier caso, el volumen de tuits publicado al día por Mossos d'Esquadra es mayor que el de Protección Civil durante los cinco días.

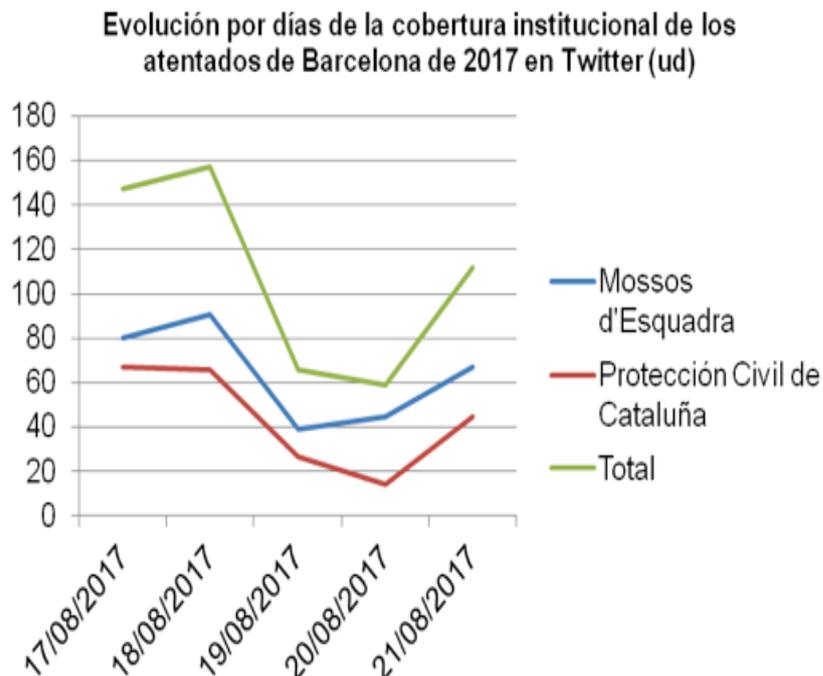


Figura 1. Resumen evolución por días de la cobertura en Twitter en comunicación de emergencias
(Fuente: Elaboración propia)

5.2. Características y funciones del contenido publicado en la cobertura institucional de los atentados de Barcelona en Twitter

Respecto a las características del contenido difundido en Twitter en las cuentas seleccionadas durante el periodo indicado, se deduce que la mayor parte de los tuits son mensajes nuevos creados por las propias cuentas (460 tuits; 85 %) frente al poco uso de los retuits (81 retuits; 15 %). Además, casi la mitad de los 541 tuits totales se publican en catalán (265 tuits; 49 %), mientras que los tuits restantes se publican, de mayor a menor volumen, en español (160 tuits; 29,6 %), inglés (98 tuits; 19,1 %) y francés (18 tuits; 3,3 %) (Anexo 2).

En cuanto al tema de los mensajes difundidos (figura 2), los tuits en relación con la gestión del atentado (información sobre la actuación policial, controles de tráfico y seguridad, el transporte y la organización de los servicios básicos) tienen un peso notable en la

estrategia de comunicació (164 tuits, 30,3 %). A este tema le sigue el contenido difundido sobre los heridos y las víctimas mortales (115 tuits; 21,3 %). Otro de los asuntos frecuentes en los tuits analizados es toda la información referente a la búsqueda, identificación y procesamiento de los terroristas (89 tuits; 16,5 %).

Las cuentas no publican ningún contenido relacionado con la búsqueda de desaparecidos ni con los daños estructurales. El desmentido de bulos (12 tuits; 2,2 %) es el tema que menos tuits tratan en las cuentas institucionales responsables de gestionar la comunicación de los atentados de Barcelona de 2017.

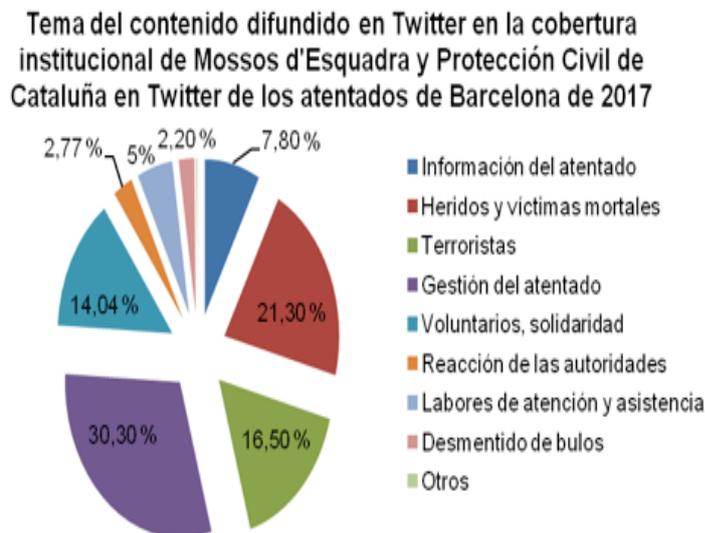


Figura 2. Resumen tema tuits en comunicación de emergencias (en porcentaje y por categorías)
(Fuente: Elaboración propia)

Finalmente, en relación a la función de los tuits publicados (figura 4), aquellos que tienen como finalidad avisar o informar sobre el desarrollo del atentado (387 tuits; 71,5 %) copan la mayor parte de la estrategia comunicativa en Twitter, si bien también destaca aquellos tuits cuya intención es solicitar o animar a la ciudadanía a la participación y movilización (79 tuits; 14,6 %), como se aprecia en el siguiente tuit de @mossos:



Figura 3. Captura de pantalla Twitter Mossos d'Esquadra, 21 de agosto de 2017



La crítica, entendida esta como mensajes que atacan o condenan ciertas actuaciones con respecto al atentado, apenas aparece en los mensajes de los tuits institucionales (8 tuits; 1,4 %), y la finalidad de alabar o reconocer los logros de la gestión (6 tuits; 1,1 %) del atentado queda relegada a un segundo plano, al menos durante los cinco días considerados de emergencia.

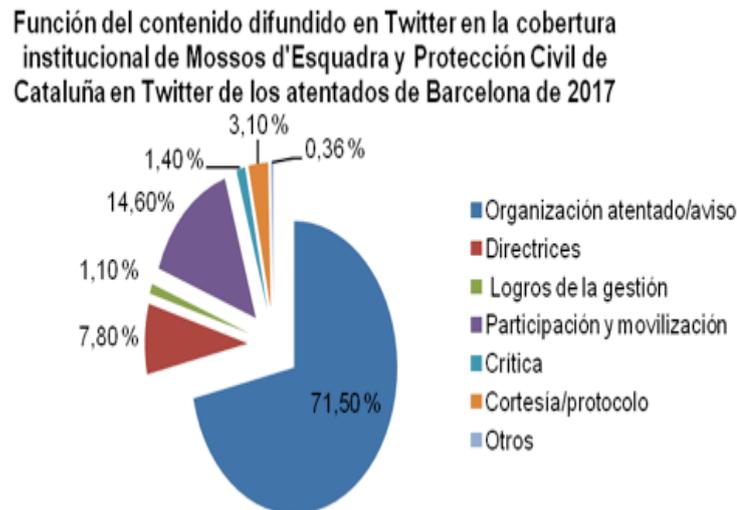


Figura 4. Resumen función tuits en comunicación de emergencias (en porcentaje y por categorías)
(Fuente: Elaboración propia)

5.3. Uso de la interacción en la cobertura institucional de los atentados de Barcelona en Twitter

La relación de uso de los recursos propios de la interacción en Twitter en la cobertura institucional de los atentados de Barcelona de 2017 (Figura 5) confirma el *hashtag* como el recurso más utilizado (393 *hashtags*) muy por encima del enlace (134 enlaces) y de las menciones (92 menciones). Así, se podría decir que, del total de recursos interactivos usados, el *hashtag* representa más de la mitad (63,55 %) y el uso de la mención apenas suma un 14,8 %.

Cabe destacar que, del total de tuits analizados (541 ud.), 52 de ellos contienen hasta dos *hashtags* por tuit, hecho que provoca que el volumen de *hashtags* utilizados aumente considerablemente con respecto al resto de los recursos propios de la interacción analizados en la presente investigación.

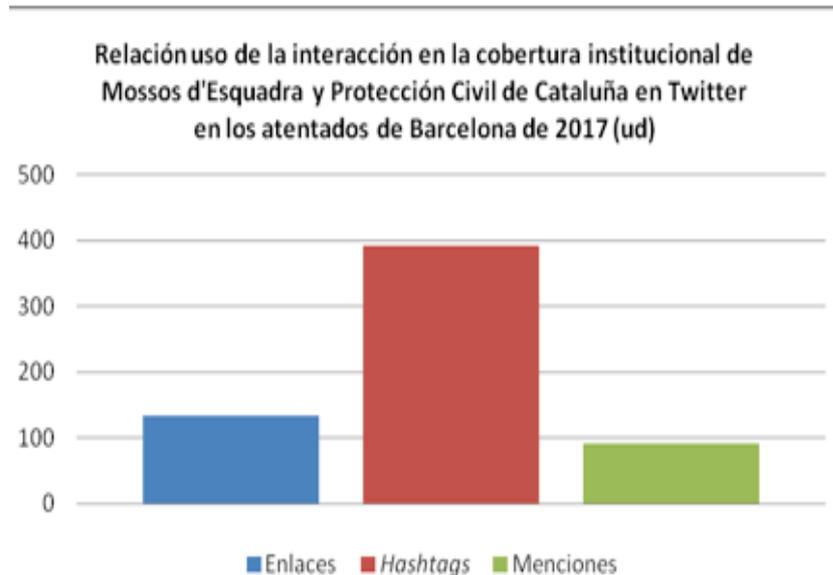


Figura 5. Uso de la interacción en Twitter en comunicación de emergencias (Fuente: Elaboración propia)

Por lo que respecta al uso de enlaces, conviene destacar que, de la muestra analizada (541 tuits), tres cuartas partes (407 tuits; 75,2 %) no contienen ningún enlace. En el gráfico adjunto (Figura 7) se muestra la relación del tipo de enlace utilizado entre los 134 tuits (24,5 %) del total de los que contienen algún enlace. En ese sentido, se puede observar que el uso del enlace a una imagen es el más frecuente (68 enlaces; 50,74 %), como se aprecia en el siguiente tuit de @emergenciescat:



Figura 6. Captura de pantalla Twitter Mossos d'Esquadra, 21 de agosto de 2017

A su vez, el enlace a un medio de comunicación (tres enlaces; 2,2 %) constituye el tipo de enlace menos recurrente, mientras que ninguna de las dos cuentas emplea el enlace a una web externa. Por su parte, el enlace a vídeos (21 enlaces; 15,7 %) se presenta como el segundo tipo más frecuente, por delante del enlace a otros tuits

compartidos (31 enlaces; 23,1 %) o a una web corporativa (11 enlaces; 8,2 %).

Uso del enlace en la cobertura institucional de Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña en Twitter en los atentados de Barcelona de 2017

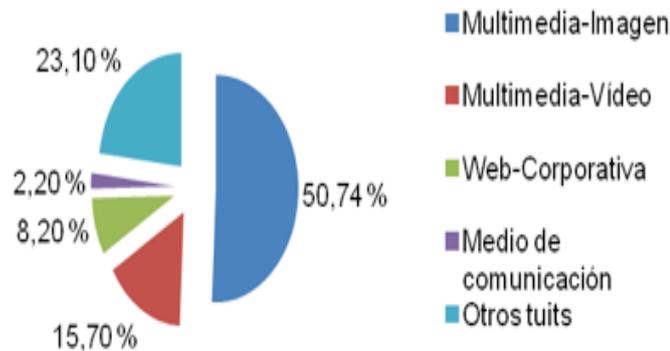


Figura 7. Resumen uso de los enlaces en Twitter en comunicación de emergencias (en porcentaje y por categorías)
(Fuente: Elaboración propia)

En cuanto al uso del *hashtag*, el 66,3 % (341 tuits) contienen, al menos, un *hashtag*. Llegan a contarse hasta 293 etiquetas (computando las repetidas). Como confirman los resultados, el tipo de *hashtag* al que más se recurre es el de localización (303 etiquetas; 77 %), entre los que #Barcelona, #Cambrils y # Subirats son los más repetidos, tal y como se aprecia en el siguiente tuit de @emergenciescat:



Figura 8. Captura de pantalla Twitter Protección Civil, 17 de agosto de 2017

El *hashtag* con nombre oficial de una institución también es bastante frecuente (64 etiquetas; 16,30 %) si bien con este recurso pierde fuerza la llamada a la colaboración ciudadana, con una escasa representación del 0,30 % (una etiqueta).

Por último, aunque la mención no es un recurso interactivo muy utilizado en este caso de comunicación institucional de emergencias, se debe observar que se suele emplear para mencionar a la institución competente en la materia a la que hace referencia el

mensaje (78 menciones; 84,8 %), como puede comprobarse en el siguiente tuit de @mossos:



Figura 9. Captura de pantalla Twitter Mossos d'Esquadra, 18 de agosto de 2017

También resulta destacable el hecho de que no se incluya ninguna mención a un ciudadano y que el número de menciones a políticos (diez menciones; 10,8 %) sea superior al de las menciones a medios de comunicación (cuatro menciones; 4,34 %).

VI. Discusión y conclusiones

El análisis de contenido realizado permite describir con detalle las características y funciones de los mensajes, así como el uso de la interacción predominante en la estrategia de comunicación institucional en Twitter ante la emergencia analizada. A partir de los resultados obtenidos, es posible sintetizar un posible patrón aplicable a emergencias futuras de esta naturaleza y verificar las hipótesis de partida planteadas.

En relación con el primer objetivo, se confirma que el volumen de tuits publicados por el perfil institucional de Twitter de los Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña sobre el atentado terrorista de Las Ramblas de Barcelona y Cambrils presenta su máximo absoluto el primer día de la emergencia (momento del *boom* informativo), disminuye ligeramente en las tres jornadas posteriores (estabilización de la situación) y vuelve a crecer en el quinto día de emergencia (cuando el terrorista es abatido). Los picos coinciden con los momentos clave del desarrollo de la emergencia y la frecuencia de publicación disminuye cuando se alcanza cierta estabilidad. Se observa aquí una de las claves del uso de Twitter en la estrategia de comunicación planteada, pues Twitter permite la actualización inmediata y constante de la información (Masip, Díaz-Noci, Domingo, Micó-Sanz y Salaverría, 2010), y este aspecto resulta crucial en el momento que estalla la emergencia, dada la incertidumbre de la situación y la necesidad de modular la actitud del público ante los diferentes riesgos.

Tal y como apuntaba Pont (2013), la identificación de un único portavoz que gestione la comunicación de la emergencia es fundamental en la eficacia de la estrategia. En este caso, al tratarse de una estrategia conjunta entre Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña, ambas destacaron desde el primer momento como las dos cuentas oficiales para seguir la información de la emergencia y, dado que Mossos d'Esquadra fue la que desarrolló la mayor parte de la tarea comunicativa, desde la cuenta de Protección Civil de Cataluña se apoyó esa labor y se actuó de repetidor de esta a través del retuit (Pont, 2013), sumando así la audiencia de ambos perfiles para conseguir una mayor difusión de la información publicada. Ante una emergencia de este calibre, resultaría conveniente seguir este patrón, dado que una única cuenta podría no ser suficiente en términos comunicativos.

En relación al segundo objetivo, se constata que el grueso de tuits publicados durante el atentado de Barcelona se publica en uno de los idiomas oficiales de dicha comunidad autónoma, el catalán. Sin embargo, una de las claves del éxito comunicativo de la estrategia es la difusión de información multiidioma. Se contempla así que, dada la afluencia turística de la ciudad de Barcelona en las fechas en las que ocurre la emergencia, la difusión de la información en diferentes idiomas contribuye a la mejor de gestión de esta, sobre todo en lo relativo a las labores de asistencia e instrucciones de actuación, un aspecto a tener en cuenta en la comunicación institucional de emergencias aprovechando el alcance de Twitter.

La gestión del atentado copa la mayor parte de los tuits publicados, cuya finalidad principal es la de avisar o informar sobre el desarrollo del atentado. Ambas cuentas centraron sus esfuerzos en proporcionar información para mantener al tanto a los ciudadanos en todo momento y motivar al público para que actuase con responsabilidad (Farré, 2005). En este sentido, y aplicando lo expuesto por Gil (2004), la estrategia comunicativa institucional del atentado en Twitter tiene como objetivo avisar del peligro y reducir el alarmismo a través de la transmisión múltiple de noticias sobre la emergencia. En este caso, no se practica — ni sería recomendable practicar— el silencio comunicativo, puesto que el objetivo es, en palabras de los responsables de la estrategia, Patricia Plaja y Marc Homedes, «no añadir más emergencias a la propia emergencia».

Los datos también muestran el aprovechamiento de la gran capacidad de difusión de contenidos que genera Twitter por ambas instituciones para enviar mensajes con instrucciones de actuación ante la emergencia, dada la difusión y recepción multiplataforma propia del *crossmedia*. Con esto se pretende el uso de múltiples soportes en lugar de uno solo para hacer llegar las noticias al público (Jenkins, 2008) y que, de igual forma, este la reciba en las mismas condiciones. Así, los usuarios que se encuentran en el lugar de la

emergencia pueden acceder a las publicaciones de los Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña desde sus móviles, tabletas, etc., y consultar al instante los protocolos de actuación que estas instituciones difunden, dando así forma a una de las posibles razones que argumentan la eficacia de Twitter para comunicar en situaciones de emergencia. A esta faceta también contribuye el sentido de la inmediatez y la fluidez de la red social Twitter que apunta Lara (2011).

En cuanto al tercer y último objetivo, se confirma que el recurso para generar interacción en Twitter más usado por los perfiles institucionales de Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña durante el atentado es el *hashtag*, el de localización más concretamente. En esta línea, cabe destacar que la generación de *hashtags* oficiales por parte de las propias cuentas competentes favorece la gestión de la emergencia, dado que se entablan redes en torno a temas de interés compartido (López, 2014) y, en el caso concreto de la etiqueta de localización, permite buscar todo tipo de información asociada al desenlace de la emergencia, al tiempo que otorga una mayor visibilidad al mensaje (Bruns y Burgess, 2012). Además, en algunos casos, dado el contexto de la emergencia, establece relaciones interpersonales de ayuda o asistencia, aspecto que contradice la opinión de Bruns y Burgess (2012), quienes remarcan que el objetivo de Twitter es el debate.

Por lo que respecta a los enlaces, la imagen como enlace multimedia es el más utilizado en la cobertura institucional en Twitter del atentado, pero cabe destacar que en ningún momento se publican imágenes sensacionalistas del atentado, sino que se emplean a modo de infografía, en la mayor parte de los casos, para informar y actualizar los datos sobre los heridos y su distribución en los centros hospitalarios, así como el cómputo de víctimas mortales. En ese sentido, conviene resaltar la labor profesional de las dos instituciones implicadas que informan de manera aséptica de los hechos y piden la colaboración ciudadana para no caer en la falta de respeto a las víctimas y a sus familiares. Posiblemente, este sea otro de los aspectos que imitar en la gestión de comunicación institucional de cualquier emergencia. Las únicas imágenes con rostro que publican son las de los posibles terroristas, una vez están seguros de su identidad, como llamada de atención a la ciudadanía para colaborar en su búsqueda. Por su parte, el enlace con vídeo se utiliza para retransmitir las declaraciones en ruedas de prensa de las autoridades competentes, lo que demuestra cierta transparencia de los máximos responsables implicados en la gestión de la emergencia.

Por último, el tercer recurso de interacción utilizado en los mensajes difundidos en Twitter por @mossos y @emergenciescat durante la emergencia es la mención. En este caso, ambas cuentas emplean poco este recurso y, cuando lo hacen, suele ser para

generar un aviso a las instituciones competentes implicadas en la emergencia, si bien no se responde de forma directa a las preguntas planteadas por los ciudadanos, aspecto que Larsson (2015) destaca como una de las principales funciones de la mención.

En suma, la consistencia de los patrones detectados en este estudio podría servir de modelo para la gestión de comunicación institucional en Twitter en casos de emergencia. La principal función de este sería, en líneas generales, la comunicación instantánea e inmediata, así como la actualización constante de la información relativa al desarrollo de la gestión de la emergencia. Su uso como eje de la estrategia comunicativa se podría justificar, en esencia, por la amplia capacidad de difusión que Twitter tiene gracias a la viralidad generada por el retuit. Además, también se recomienda el uso de los recursos interactivos planteados tal y como se especifica en el análisis de la muestra: etiquetas generadas y controladas, en la medida de lo posible, por las instituciones competentes, y enlaces multimedia que traten los datos de manera aséptica y en los que predomine la función informativa.

Aun así, la investigación presenta la principal limitación de asegurar la eficacia de este patrón aplicado a una emergencia de otro tipo desde el punto de vista comunicativo (Pont, 2013), así como a una emergencia que afecte a un ámbito geográfico de diferente extensión. En cualquier caso, se plantea como un posible patrón con recomendaciones extraídas en función de la efectividad del caso analizado. De igual forma, el estudio se limita a un análisis cuantitativo de la muestra, a la que podrían añadirse aportaciones de los responsables de comunicación de Mossos d'Esquadra y Protección Civil de Cataluña, así como la valoración de la gestión comunicativa desde la perspectiva de la ciudadanía.

VII. Bibliografía

.....

- Aced Toledano, Cristina. 2013. *Relaciones públicas 2.0. Cómo gestionar la comunicación corporativa en el entorno digital*. Barcelona: UOC.
- Alonso, Laura, Silvia Marcos y Andreu Casero-Ripollés. 2016. «Political leaders in (inter)action. Twitter as a strategic communication tool in electoral campaigns». *Trípodos* 39: 71-90.
- Bardin, Laurence. 1996. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bruns, Asel y Jean Burgess. 2012. «Researching News Discussion on Twitter: New Methodologies». *Journalism Studies* 13 (5-6): 801-814. doi: 10.1080/1461670X.2012.664428.
- Colle, Raymond. 2011. *El análisis de contenido de las comunicaciones. 1. Fundamentos*. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social-ULL.



- Farré Coma, Jordi. 2005. «Comunicación de riesgo y espirales del miedo». *Comunicación y Sociedad* 3: 95-119. <http://www.redalyc.org/html/346/34600305/>
- Gil Calvo, Enrique. 2004. *El miedo es el mensaje. Riesgo, incertidumbre y medios de comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- González-Molina, Sonia. 2013. «El uso de Twitter en el entorno del Periodismo Institucional 2.0: estrategias *cross-media* y diálogo informativo». *Icono* 14 11 (2): 141-162. doi: 10.7195/ri14.v11i2.582.
- Igartua Perosanz, Juan José. 2006. *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch.
- Jenkins, Henry. 2008. *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lara, Tíscar. 2011. «Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas». *Lenguaje y textos* 34: 39-46.
- López-Meri, Amparo, Silvia Marcos-García y Andreu Casero-Ripollés. 2017. «What do politicians do on Twitter? Functions and communication strategies in the Spanish electoral campaign of 2016». *El profesional de la información* 26 (5): 795-804. doi: 10.3145/epi.2017.sep.02
- Masip, Pere, et al. 2010. «Investigación internacional sobre ciberperiodismo: hipertexto, interactividad, multimedia y convergencia». *El profesional de la información* 19 (6): 568-576. <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2010/noviembre/02.html>
- Miquel-Segarra, Susana, Laura Alonso-Muñoz y Silvia Marcos-García. 2017. «Buscando la interacción. Partidos y candidatos en Twitter durante las elecciones generales de 2015». *Prisma Social* 18: 34-54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353751820002>
- Neuendorf, Kimberly A. 2002. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piñuel-Raigada, José Luis. 2002. «Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido». *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas* 3 (1): 1-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=497941>
- Pont Sorribes, Carles. 2013. *Comunicar las emergencias*. Barcelona: UOC.
- Serrano Rodríguez, Luis. 2013. *Información de emergencias 2.0 #StopBulos*. Madrid: IRescate.



El uso de las redes sociales en la elaboración de piezas informativas

Análisis comparativo de los casos
de *El País* y *The New York Times*

Jacob Mocholí García
al313566@uji.es

I. Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar hasta qué punto las redes sociales influyen en la pauta periodística. A través del análisis de un total de 560 piezas publicadas durante el mes de febrero en *El País* y *The New York Times*, se ha comprobado si es cierto que los periodistas hacen uso de estos sitios web para crear, complementar o inspirar sus productos periodísticos. La metodología ha empleado las técnicas del análisis de contenido. Los resultados plantean varias aportaciones. En primer lugar, Internet y las redes sociales juegan un papel cada vez más relevante en la distribución y el consumo de noticias. También se concluye que los periodistas atribuyen mayoritariamente el papel de fuente complementaria a las redes sociales. De entre todos estos sitios virtuales, Twitter destaca por ser el más empleado como fuente por ambos diarios en su versión digital. Por último, el tipo de usuario que más alusiones recibe como emisor de contenido en redes sociales es el ciudadano. Estos resultados reflejan la manera evidente con la que las redes sociales están redefiniendo el quehacer periodístico en gran medida.

Palabras clave: redes sociales, periodismo, fuente, Internet, Twitter, ciudadanos

II. Introducción

La Audiencia Nacional juzgó en 2016 a Guillermo Zapata, el entonces delegado de Cultura y Deportes en el Ayuntamiento de Madrid. El motivo por el que tuvo que acudir a los tribunales fue la publicación de una serie de tuits polémicos que publicó en 2011 sobre la periodista Irene Villa, conocida por haber perdido las dos piernas a causa de un ataque de la banda terrorista ETA.

El diario *El Confidencial* fue uno de los muchos medios de comunicación que, en sus versiones digitales, cubrió el caso. En los diversos artículos que trataban el tema se incluyeron, en constantes ocasiones, referencias a la red social Twitter, pues el desencadenante de la cuestión fue la entrada de Zapata en dicho sitio web.

Este es un breve ejemplo de cómo los social media (término anglosajón con el que referirse a los medios sociales) pueden inmiscuirse en el quehacer periodístico. En la actualidad, los profesionales de la información hacen uso de páginas como Twitter o Facebook para investigar temas, recopilar información o incluso crear temas nuevos a partir de lo que sucede en red. Factores como



una mayor carga laboral, la escasez de recursos económicos en algunos medios o la imposibilidad de desplazarse geográficamente les han llevado a hacer un mayor uso de las oportunidades que ofrecen los medios sociales: el 37 % de los periodistas participa activamente en Twitter; el 46 % asegura utilizar los blogs para investigar casos noticiosos y recopilar datos y el 39 % asegura buscar temas para sus piezas en Facebook.

El objetivo principal de este estudio no es otro que analizar hasta qué punto las redes sociales influyen en la pauta periodística. A través del análisis de un conjunto de piezas publicadas en dos diarios en sus versiones digitales, se comprobará si es cierto que los periodistas hacen uso de estos sitios web para crear, complementar o inspirar sus productos periodísticos.

Y es que Internet y las redes sociales juegan un papel cada vez más relevante en la distribución y el consumo de noticias (López-Meri y Casero-Ripollés, 2017). Y estos cambios se producen en dos sentidos. Por un lado, los receptores o públicos eligen informarse a través de medios y plataformas digitales. Por el otro, los medios de comunicación sufren ciertas consecuencias negativas derivadas de esta tendencia, como la reducción significativa en inversión publicitaria y, por ende, drásticas disminuciones de beneficios. Esta crisis del modelo de negocio se traduce en salarios más bajos y despidos (Casero-Ripollés, 2010). En España, más de 12.000 periodistas han perdido su empleo desde 2008, tal y como informa la Asociación de la Prensa de Madrid (APM, 2015).

El estudio Social Media and Online Usage Study, realizado en 2009 por la universidad George Washington de Estados Unidos, ya apuntaba que la mayor parte de los periodistas consideran las redes sociales de vital importancia en la producción de sus piezas. Este dato fue confirmado por un 75 % de los profesionales que trabajan en medios online, un 72 % de los periodistas de la prensa escrita y un 58 % de los redactores de revistas. En cuanto a medios sociales, los más utilizados son blogs (89 % de los periodistas lo utilizan cuando hacer una investigación en línea) y Wikipedia (61 %). Entre las redes sociales, Facebook gana la atención del 66 % de los informadores, seguido muy de cerca por Twitter (50 %).

No obstante, cabe remarcar que las estas redes ya no son solo cosas de periodistas, sino que cada vez más políticos, empresas o ciudadanos las utilizan como canal de emisión de sus mensajes. En este caso se podría hablar del concepto de hibridación de medios convencionales y nuevos (Chadwick, 2013), pues estos actores utilizan cada vez más las ventajas que ofrece el entorno digital sin dejar de lado los canales tradicionales.

La idea de que los ciudadanos utilicen cada vez más estos sitios virtuales guarda relación con la concepción de Twitter como

periodismo ambiental, teoría que otorga valor de noticia al conjunto de tuits (Hermida, 2010a).

Según esta idea, la inteligencia colectiva surge de la conexión con otros usuarios. En ciertas situaciones, los usuarios asumen el papel de sensores sociales de la noticia (Sakaki et al. 2010) y testigos de los hechos (Singer et al. 2011), mientras la red posibilita el intercambio de datos en tiempo real, durante el desarrollo de los acontecimientos (López-Meri, 2015). De este modo, los periodistas aprovechan la «sabiduría de la multitud» para redactar o completar sus historias (Broersma y Graham, 2007: 404).

Por otra parte, se ha confirmado que Twitter es una fuente utilizada de manera regular. Broersma y Graham (2013), tras analizar diferentes periódicos británicos y neerlandeses entre 2007 y 2011, concluyeron que cada vez más noticias incluyen tuits. Durante este período, contabilizaron hasta 5.813 tuits citados como fuentes a lo largo de 3.361 artículos. Twitter resulta una fuente atractiva para los periodistas, que siguen las discusiones sobre temas de actualidad y rastrean los tuits en busca de citas interesantes para sus textos (Broersma y Graham, 2013).

Por lo tanto, la intención de esta investigación es probar que la llegada de sitios como Twitter, Facebook o YouTube ha revolucionado el panorama de las rutinas periodísticas, incluyéndose de forma irremediable en los pasos que los informadores han de seguir para recabar la materia prima que compondrá sus productos finales. De hecho, así lo afirman los propios periodistas españoles: un 93 % asegura usarlos como «una herramienta más» en su trabajo (UC3M, 2014).

Para ello, se hablará del modelo utilizado. En este caso, se ha optado por realizar un análisis cuantitativo de datos. La muestra a analizar se ha compuesto de dos diarios en sus ediciones online. Por un lado, *El País*, edición digital más leída en España. Por otro, *The New York Times*, edición digital más leída en los Estados Unidos.

III. Objetivos e hipótesis

.....

Los objetivos de este estudio son los siguientes:

O1. Cuantificar el volumen de piezas informativas de *El País* y *The New York Times* que incluyen contenidos de redes sociales, para evaluar su grado de importancia en la elaboración de las mismas. Para ello se analizarán las 10 primeras noticias de la página principal de cada día publicadas en la edición digital de cada medio, durante un mes.

O2. Analizar los usos y funciones que *El País* y *The New York Times* asignan a las redes sociales en la elaboración de contenidos (fuente única de información, fuente complementaria de



información, fuente de temas, fuente de tendencias o *trending topics*...).

O3. Descubrir qué tipo de usuario procedente de redes sociales es el más citado en las piezas informativas elaboradas por los periodistas de *El País* y *The New York Times* (políticos, periodistas, *celebrities*, ciudadanía...).

Para responder a estos objetivos, se parte de tres hipótesis:

H1. *The New York Times* publica más noticias con contenido de redes sociales que *El País*, siendo un porcentaje alto respecto al total de piezas.

H2. En la mayoría de piezas publicadas por *El País* y *The New York Times* en sus ediciones digitales se utilizan las redes sociales como fuentes complementarias de información.

H3. Los tipos de usuario de redes más citados en piezas informativas son los políticos, pues hoy día utilizan mucho las redes sociales, especialmente Twitter.

IV. Material y método

.....

4.1. Técnica

Con la finalidad de llevar a cabo los objetivos propuestos y comprobar si las hipótesis iniciales son ciertas o no, se ha optado por abordar el uso de redes sociales por parte de los periodistas a través de las técnicas del análisis de contenido. Según Bardin (1983) el análisis de contenido supone un conjunto de herramientas metodológicas, aplicadas a lo que denomina «discursos» (es decir, textos) muy diversificados. También se define como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Por eso, este método permitirá determinar cuánto y de qué manera las redes sociales y sus contenidos son presentados en los medios de comunicación tradicionales.

Asimismo, se ha elegido una estructura del estudio hipotético-deductiva, es decir, seguir una serie de pasos que, partiendo de una observación inicial, han servido para plantearse una hipótesis que deberá o no verificarse. Básicamente, el proceso se ha compuesto de cuatro fases:

1. Planteamiento del problema: ¿Los diarios online usan material de redes sociales? ¿Solo usan fuentes tradicionales? ¿Acuden a Facebook, Twitter, YouTube... para recabar datos?

2. Creación de hipótesis: Hipótesis especificadas en el apartado 2 del trabajo.

3. Deducciones de consecuencias de la hipótesis: A través del análisis de piezas periodísticas, se deduce que las distintas hipótesis se confirmarán.

4. Contrastación (refutada o aceptada): Desarrollada en el apartado 5 del trabajo.

4.2. Modelo de análisis

El modelo de análisis empleado pretende responder a los objetivos planteados anteriormente. Para ello, se analiza una serie de variables con sus respectivas categorías (Tabla 1). Se trata de categorías excluyentes, de manera que a cada unidad de análisis se le asigna una única categoría en cada caso, la que mejor la define.

En primer lugar, se ha diferenciado entre noticias y reportajes, pues uno de los objetivos de este estudio es determinar cuántas piezas informativas respecto al total examinado contienen material de redes sociales, y eso incluye tanto artículos como reportajes.

A continuación se analiza la variable «Redes sociales», que engloba los cuatro sitios virtuales más populares para los periodistas: Twitter, Facebook, Instagram y YouTube. Debido a la gran cantidad de alusiones del tipo «según redes sociales» o «according to social media», se ha optado por incluir la categoría «Redes sociales – Social Media» en esta variable. Por último, se contempla una última categoría (Otra) para otras redes sociales como Snapchat, VKontakte o Weibo.

Tabla 1. Resumen del protocolo utilizado para el análisis de contenido

Variable	Categorías
Tipo de pieza	1. Noticia 2. Reportaje
Redes sociales	1. Twitter 2. Facebook 3. Instagram 4. YouTube 5. Redes Sociales – Social Media 6. Otra
Tipo de usuario	1. Política 2. Periodismo 3. Ciudadano 4. Experto 5. Colectivo 6. Entidad privada 7. Entidad pública 8. Otro
Función-fuente	1. Fuente única de información 2. Fuente complementaria 3. Fuente de tendencia o <i>trending topic</i>



Función-contenido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información 2. Opinión 3. Testimonio 4. Rumor 5. Investigación 6. Humor 7. Otra
-------------------	--

También se analiza la variable «Tipo de usuario», para evaluar de qué emisor proviene el contenido procedente de redes sociales en las piezas. A continuación se han estudiado las diversas funciones que cumplen los contenidos procedentes de redes sociales en cada pieza. Concretamente, se analizan dos variables: «Función-fuente» y «Función-contenido». En relación con la «Función-fuente», se revisa si la red social mencionada en la pieza funciona como fuente única de información, fuente complementaria o fuente de tema tendencia o *trending topic*. En cuanto a la «Función-contenido», se analizan los mensajes que transmiten los tuits, posts e imágenes procedentes de redes sociales a través de diversas categorías.

4.3. Muestras

El análisis se estructura en dos fases, con dos muestras diferenciadas. Para la primera fase del trabajo, que consiste en identificar el porcentaje de piezas informativas que incluyen contenidos de redes sociales, se analizan 560 noticias y reportajes de las ediciones web de *El País* (280 piezas) y *The New York Times* (280 piezas), todas publicadas en febrero de 2018.

Concretamente, debido al gran volumen de noticias que cada periódico publica diariamente, se ha acotado la muestra, seleccionando las diez primeras piezas informativas de las páginas principales de *El País* y *The New York Times* en su edición de mañana. Se han analizado las diez iniciales porque, según la teoría del diseño periodístico, cada diario digital jerarquiza sus piezas de tal manera que las primeras son las más relevantes.

Por otro lado, para la segunda fase del trabajo, la muestra anterior se reduce a las piezas informativas que incluyen contenidos de redes sociales. En concreto, se han contabilizado 189 unidades con alusiones a redes sociales (74 en *El País* y 115 en *The New York Times*). En esta muestra se centra el estudio de las variables «Redes sociales», «Tipo de usuario», «Función fuente» y «Función contenido».

V. Resultados

5.1. Análisis global del número de piezas con alusiones a redes sociales

Las ediciones online de *El País* y *The New York Times* publicaron un total de 560 piezas en febrero de 2018, de las que 189 presentan alusiones a redes sociales. Por lo tanto, el 33,7 % de las piezas periodísticas de estos dos diarios (muestra 1) menciona o incluye contenidos de redes sociales. En concreto, *El País* lo hace en el 39,1 % de las ocasiones, y *The New York Times* en el 60,9 % de sus artículos. Por lo tanto, el rotativo estadounidense es mucho más propenso a usar redes sociales. La diferencia es significativa, de casi 21 puntos porcentuales.

El uso de redes sociales como fuente única o complementaria puede variar según se trate de una noticia o un reportaje. Así, tal y como muestra el gráfico 1, se han contabilizado 141 noticias (el 74,6 %) y 48 reportajes (el 25,4 %) con alusiones a redes sociales.

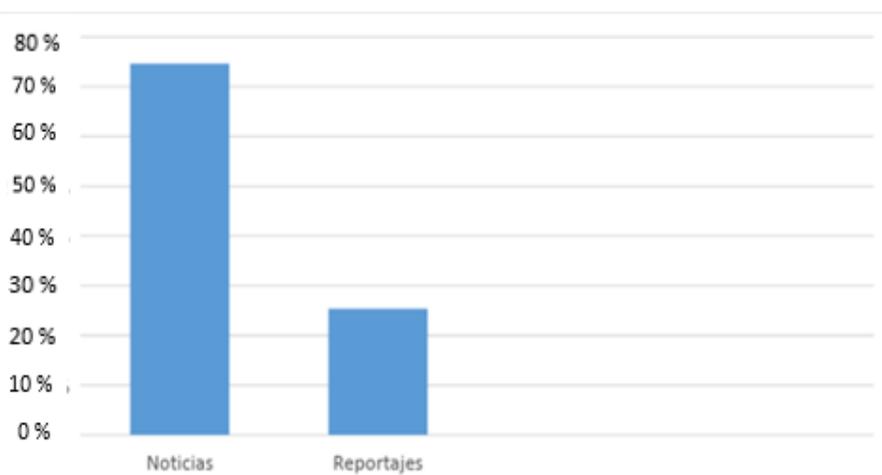


Gráfico 1. Porcentaje de piezas con alusiones a redes sociales

Estos resultados indican que los periodistas de ambos diarios utilizan las redes sociales con más asiduidad cuando redactan noticias.

5.2. Número total de menciones a redes sociales

En relación con las 189 piezas estudiadas (muestra 2), el número de veces que se alude a alguna red social concreta o a las redes sociales en un sentido amplio asciende a 418. El 47,1 % de estas menciones se localiza en *El País* (197 menciones), mientras que el 52,9 % restante se encuentra en *The New York Times* (221 menciones).

Por lo tanto, al centrar el análisis en el número total de alusiones (no en las piezas), la diferencia entre *The New York Times* y *El País* se



reduce considerablemente (6 puntos porcentuales), aunque *The New York Times* sigue siendo el diario que más recurre a las redes sociales.

Sin embargo, si se centra la atención en las piezas con más referencias o contenidos de redes sociales, se aprecia que suelen proceder de *El País*. Al respecto, se han escogido los artículos con ocho o más referencias, y estos son los resultados:

La primera pieza con más alusiones se trata de un reportaje de *El País* publicado el 27 de febrero de 2018, y que incluye un total de 19 menciones a Twitter, pues el artículo se basa en una recopilación de capturas de pantalla de tuits de diversas instituciones informando sobre el temporal de nieve acaecido por esas fechas.

La segunda pieza con más alusiones se trata de un reportaje de *El País* publicado el 2 de febrero de 2018, y que incluye un total de 16 menciones a Twitter, pues el artículo se basa en una recopilación de capturas de pantalla de tuits de diversas instituciones informando sobre el temporal de nieve acaecido por esas fechas.

La tercera pieza con más alusiones se trata de un reportaje de *El País* publicado el 5 de febrero de 2018, y que incluye un total de 15 menciones a redes sociales como Twitter, YouTube, Instagram, Facebook o Snapchat, pues el artículo trata sobre la vida de los creadores de Facebook y Twitter, y la autora se dedica a hablar sobre otras redes y sus funciones.

La cuarta pieza con más alusiones se trata de un reportaje de *El País* publicado el 20 de febrero de 2018, y que incluye un total de 11 menciones a Twitter, pues el artículo se basa en una recopilación de capturas de pantalla de tuits de ciudadanos y políticos expresando su parecer acerca de la situación de Cataluña tras la puesta en libertad de Artur Mas después de prestar declaración ante el juez del Tribunal Supremo Pablo Llarena por el proceso soberanista.

La quinta y última pieza con más alusiones se trata de una noticia de *El País* publicada el 1 de febrero de 2018, y que incluye un total de 8 menciones a Twitter y a «las redes sociales de los clientes del banco ING», pues el artículo trata sobre el cese del funcionamiento de su aplicación móvil y la página web durante ese día.

En este sentido, podría decirse que *The New York Times* recurre a las redes sociales para ilustrar más piezas, pero cuando lo hace, no tienen un peso tan destacado dentro de la información, mientras que los periodistas de *El País* recurren menos veces a las redes sociales (en menos piezas), pero cuando lo hacen, las referencias o contenidos de redes sociales constituyen el grueso de esas piezas informativas.

5.3. Redes sociales más mencionadas

Los resultados del gráfico 2 muestran el porcentaje de alusiones a redes sociales en cada una de las piezas.



En primer lugar, la red social más empleada es Twitter, con un total de 106 menciones, lo que representa el 52,1 % del conjunto de unidades que tienen contenido de redes sociales. Es la red más utilizada con diferencia, suponiendo más de la mitad del total de las piezas. En el lado opuesto, la red social menos empleada es Instagram (5,1 %).

No obstante, en ocasiones, los medios aluden a las redes sociales en general, sin especificar. Por eso, se incluye la categoría de «Redes sociales – Social media», con 30 unidades (10,3 %).

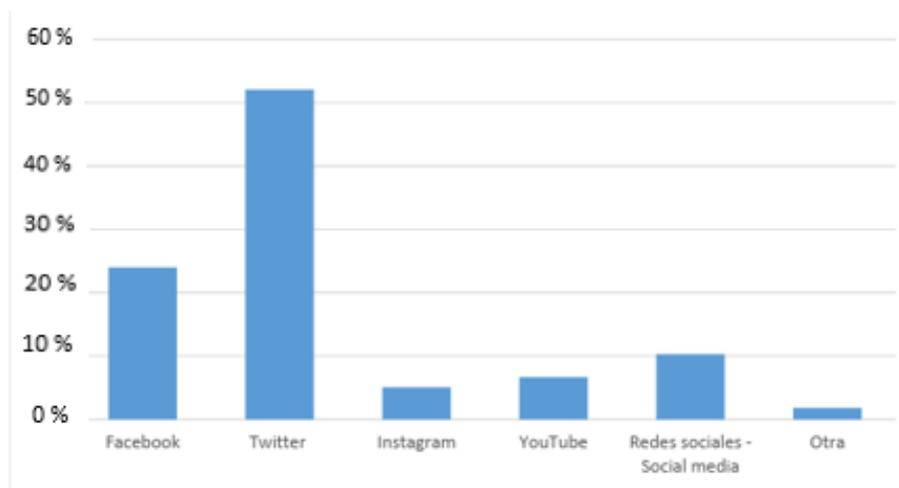


Gráfico 2. Redes sociales más mencionadas

5.4. Usuarios

La categoría con más menciones es «Ciudadano», pues el mayor número de citas a redes sociales procede de contenidos publicados en redes sociales por la ciudadanía. Como muestra el gráfico 3, en segundo término, destacan los políticos (23,3 %). A mayor distancia, se encuentran los contenidos procedentes de periodistas (11,6 %). La presencia del resto de usuarios, como empresas o colectivos de cualquier índole, no sobrepasa el 10 %.

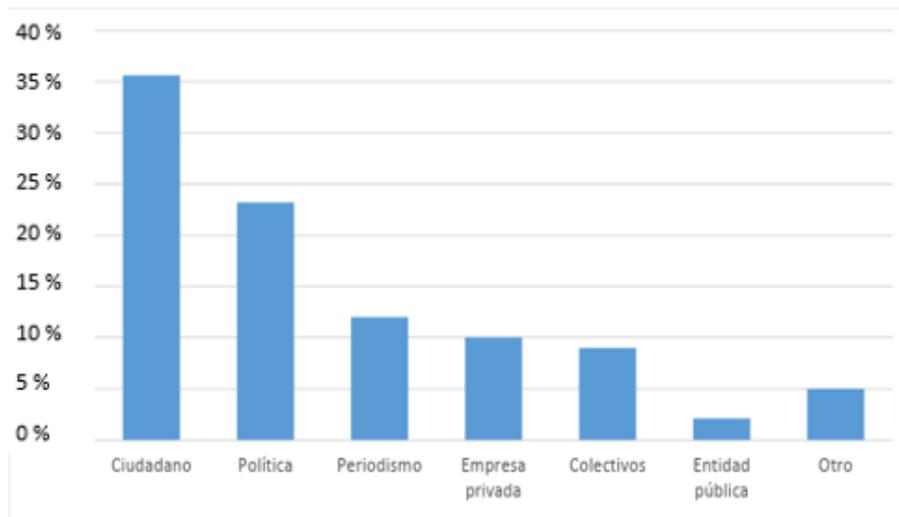


Gráfico 3. Tipo de usuario-emisor en redes sociales

Respecto a las menciones de ciudadanos, se puede nombrar una pieza. Se trata de una noticia de *El País* publicada el 2 de febrero de 2018, cuyo titular reza «Telegram y Telegram X desaparece de la App Store». En este artículo, el periodista hace referencia a la red social Twitter, informando de que Pavel Durov, fundador de la aplicación de mensajería, respondía a «un usuario que le preguntaba por la desaparición de la aplicación de la tienda de Apple».

5.5. Funciones que cumplen los contenidos procedentes de redes sociales

5.5.1 Función-fuente

Los periodistas mayoritariamente, cuando usan contenidos de redes sociales, le atribuyen a estas plataformas el papel de fuente complementaria. Así ocurre en 135 de las 189 piezas que contienen alusiones a redes sociales, representando el 71,4 % de los artículos (tabla 2).

Un ejemplo sería la noticia «Lauren Ambrose Finally Gets Her Musical», publicada por *The New York Times* el 27 de febrero, cuyo eje central es el musical de Lauren Ambrose. No obstante, el artículo se enriquece con alusiones a su cuenta de Instagram para ilustrar su carrera como artista.

Tabla 2. Función-fuente

Función	Nº de piezas	%
Fuente complementaria	135	71,4 %
Fuente de tema tendencia o <i>trending topic</i>	45	23,8 %
Fuente única de información	9	4,8 %

5.5.2. Función-contenido

En este apartado se han analizado los mensajes que transmiten los tuits, posts e imágenes procedentes de redes sociales a través de ocho categorías. Los resultados indican que prima la información, pues el 65,1 % de las alusiones es puramente informativa (gráfico 4). En cambio, las opiniones procedentes de usuarios de redes sociales no alcanzan el 30 %. Es decir, su presencia no llega ni a la mitad del volumen que ocupa la información. Por lo tanto, puede decirse que a los medios analizados les interesa más la información que las valoraciones subjetivas que circulan por las redes sociales. Por último, se aprecia que apenas se extraen contenidos fruto de investigaciones de las redes sociales (3 %).

También se ha analizado qué tipo de usuario emite el material informativo y de opinión en redes sociales. Los resultados señalan que el 67,9 % de los contenidos informativos publicados en *El País* y *The New York Times* que provienen de redes sociales proceden de ciudadanos. Este resultado indica que ambos diarios dan prioridad a la información obtenida a través de perfiles virtuales de ciudadanos. Un ejemplo podría ser la noticia titulada «Contra la humillante prueba de virginidad en India», publicada por *El País* el 2 de febrero, y en la que un grupo de jóvenes indias denuncia en redes sociales el matrimonio concertado en el país.

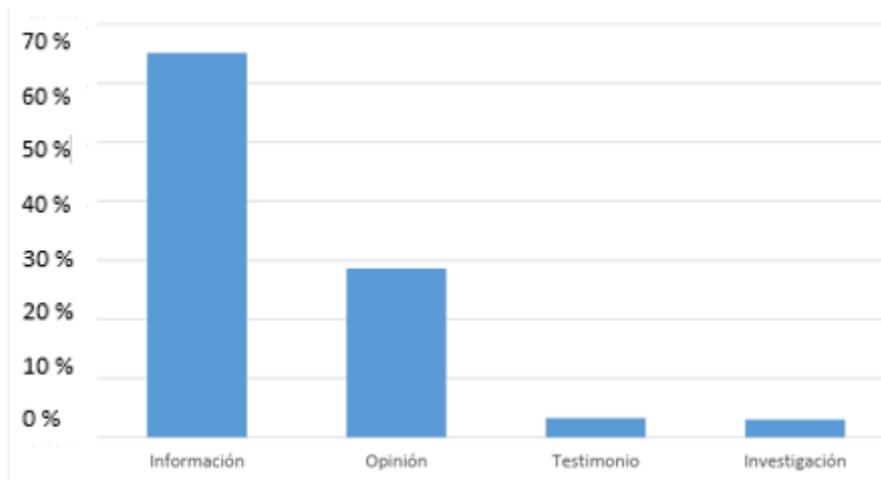


Gráfico 4. Función-contenido

Por el contrario, los que se dedican a manifestar su punto de vista en estos sitios virtuales son los políticos, que representan el 63,6 % de las menciones totales. Esto podría indicar que, a la hora de incluir contenidos valorativos, los periodistas prefieren acudir a los perfiles en redes sociales de los representantes políticos, sobre todo en Twitter. Un ejemplo de ello sería la noticia del 3 de febrero publicada en *The New York Times*, en la que el ex primer ministro

sueco opina en un tuit que los Estados Unidos siempre salen beneficiados ante cualquier situación, ya sea bélica o económica.

Tabla 3. Función-contenido + Según tipo de usuario

Función	Usuario	Nº de piezas	%
Información	Políticos	16	36,4 %
	Ciudadanos	38	67,9 %
Opinión	Políticos	24	63,6 %
	Ciudadanos	12	32,1 %

6. Discusión y conclusiones

En la actualidad, los profesionales de la información hacen uso de las redes sociales para elaborar sus piezas. Bien sea con el fin de investigar datos, recopilar información o incluso crear temas nuevos a partir de lo que sucede en red, los social media han logrado inmiscuirse en el quehacer periodístico. A partir del estudio de dos casos, esta investigación tiene como objetivo examinar cómo los periodistas hacen uso de estos sitios web para crear, complementar o inspirar sus productos periodísticos.

Los resultados muestran cuatro tendencias. En primer lugar, se aprecia que *The New York Times* publica bastantes más noticias con alusiones a redes sociales (60,9 %) que *El País*. Por ende, se confirma la H1, que enunciaba que el diario norteamericano superaba ampliamente a *El País* en cuanto a número de piezas con referencias a plataformas como Twitter o Facebook.

Además, este resultado también demuestra que internet y las redes sociales juegan un papel cada vez más relevante en la distribución y el consumo de noticias (López-Meri y Casero- Ripollés, 2017), además de que su uso ya se ha normalizado en el quehacer diario de los periodistas (López-Meri, 2015).

La segunda tendencia apunta que los periodistas atribuyen mayoritariamente el papel de fuente complementaria a las redes sociales. Por ende, se confirma la H2. De hecho, así ocurre en más del 70 % de las piezas analizadas. Este resultado da a entender que los comunicadores, aunque utilizan cada vez más las ventajas que ofrece el entorno digital, siguen sin dejar de lado los canales tradicionales, como las entrevistas, para la obtención y verificación de datos. Este fenómeno se conoce como hibridación de medios convencionales y nuevos (Chadwick, 2013).

En tercer lugar, se constata que Twitter es la plataforma más empleada como fuente en las ediciones online de ambos diarios. Broersma y Graham (2013) ya llegaron a esta conclusión tras analizar diferentes periódicos británicos y neerlandeses entre 2007 y 2011, y

detectar que cada vez se incluyen más tuits en noticias y reportajes. En este sentido, se confirma que Twitter resulta una fuente atractiva para los periodistas, que siguen las discusiones sobre temas de actualidad y rastrean los tuits en busca de citas interesantes para sus textos (Broersma y Graham, 2013).

Por último, la cuarta tendencia apunta que la ciudadanía es el tipo de usuario más mencionado como emisor de contenidos procedentes de redes sociales (36,4 %). Este dato refuta la H3, que establecía que los políticos serían los más citados. No obstante, la diferencia entre ciudadanos y políticos es de un 13,1 %. Esta conclusión sobre el papel protagonista que ejerce la ciudadanía en el flujo informativo, guarda relación con la concepción de Twitter como periodismo ambiental, teoría que otorga valor de noticia al conjunto de tuits (Hermida, 2010a).

Según esta idea, la inteligencia colectiva surge de la conexión con otros usuarios. En ciertas situaciones, los usuarios asumen el papel de sensores sociales de la noticia (Sakaki et al. 2010) y testigos de los hechos (Singer et al. 2011), mientras la red posibilita el intercambio de datos en tiempo real, durante el desarrollo de los acontecimientos (López-Meri, 2015). De este modo, los periodistas aprovechan la «sabiduría de la multitud» para redactar o completar sus historias (Broersma y Graham, 2007: 404).

Esta «sabiduría conjunta» es utilizada fundamentalmente por los periodistas para aportar información, pues los resultados indican que el 67,9 % de las alusiones a ciudadanos están relacionados con el material informativo que estos publican en sus perfiles de redes sociales.

Las aportaciones de este trabajo resultan útiles para comprobar cómo las redes sociales están redefiniendo el quehacer periodístico, al menos en los dos casos de estudio. No existen demasiadas diferencias entre los periódicos analizados, pues ambos emplean de forma regular estas plataformas como fuente. De hecho, la gran mayoría de piezas en *The New York Times* incluye menciones a redes sociales. No obstante, aunque *El País* cumple esta condición en menos artículos, en conjunto, suma casi la misma cantidad de referencias o contenidos de redes sociales que el rotativo estadounidense, pero concentrados en menos piezas.

Con todo, las conclusiones presentadas en este trabajo son solo un punto de partida, una aproximación al objeto de estudio. Además, la investigación presenta una serie de limitaciones, como haber analizado únicamente las piezas del mes de febrero en solo dos diarios, o el hecho de haber acotado la muestra, dada su magnitud, seleccionado las diez primeras noticias y reportajes de cada portada. Por eso, sería interesante que futuras investigaciones aborden este tema, ampliando la muestra de medios y de piezas, así como el periodo temporal.

Además, desde una perspectiva más ambiciosa, para medir el impacto global y real de las redes sociales en las rutinas periodísticas, también sería necesario ampliar la muestra de países representados. Asimismo, el análisis de contenido podría complementarse con entrevistas en profundidad a los responsables de las secciones más prolíficas de cada diario o a los responsables de la gestión de contenidos de sus sitios web.

Con todo, pese a haber ciertos obstáculos, resulta evidente que este esbozo investigativo resulta un útil punto de partida para futuras averiguaciones, pues aporta ciertas conclusiones novedosas que podrían servir de base para nuevos hallazgos en este campo.

7. Bibliografía

- Asociación de la Prensa de Madrid (APM). 2015. *Informe anual de la profesión*. Acceso en <https://goo.gl/PWRiNa>
- Bardin, Laurence. 1983. *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Broersma, Marcel y Todd Graham. 2013. «Twitter as a News Source». *Journalism Practice* 7: 446-464.
- Casero-Ripollés, Andreu. 2010. «Prensa en Internet: nuevos modelos de negocio en el escenario de la convergencia». *El Profesional de la Información* 19: 595-601.
- Chadwick, Andrew. 2013. *The hybrid media system: Politics and power*. Óxford: Oxford University Press.
- Hermida, Alfred. 2010a. «Twittering the news: The emergence of ambient journalism». *Journalism Practice* 4: 297-308.
- . 2010b. «From TV to Twitter: How Ambient News Became Ambient Journalism». *MJournal* 13: 14-17.
- Lasorsa, Dominic, Seth C. Lewis y Avery E. Holton. 2012. «Normalizing Twitter. Journalism Practice in an Emerging Communication Space». *Journalism Studies* 13: 19-36.
- López-Meri, Amparo. 2015. «El impacto de Twitter en el periodismo: un estado de la cuestión». *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación* 2: 34-41.
- López-Meri, Amparo. 2016. «Twitter-retórica para captar votos en campaña electoral. El caso de las elecciones de Cataluña de 2015». *Comunicación y Hombre* 12: 97-118.
- López-Meri, Amparo y Andreu Casero-Ripollés. 2017. «Las estrategias de los periodistas para la construcción de marca personal en Twitter: posicionamiento, curación de contenidos,

personalización y especialización». *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication* 8: 59-73.

Sakaki, Takeshi, Makoto Okazaki y Yutaka Matsuo. 2010. «Earthquake shakes Twitter users: Real-time event detection by social sensors». *Proceedings of the 19th international conference on World Wide Web, WWW '10* 7: 851–860. Acceso en <http://www.ymatsuo.com/papers/www2010.pdf>

Singer, Jane, David Domingo, Ari Heinonen, Alfred Hermida, Steve Paulussen, Thorsten Quandt, Zvi Reich y Marina Vujnovic. 2011. *Participatory Journalism: Guarding Open Gates at Online Newspapers*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.

Universidad Carlos III. 2014. «Los periodistas prefieren Twitter, según un estudio de la UC3M». *UC3M*. Acceso <https://goo.gl/SaigPn>



Nodos europeos Fab Academy 2018

Interculturalidad, gestión e intervenciones

Vicent-Juli Iborra
vicent.iborra@uji.es

I. Resumen¹

En el estudio, se analiza el programa de formación mundial *Fab Academy*: cómo están formados los *fab labs* (laboratorios de fabricación digital) y qué instituciones hay detrás de ellos al ser centros donde su contexto es, en esencia, el del trabajo colaborativo, pero también multidisciplinar. Además, hemos visto un interés creciente por el programa en el ámbito europeo y es aquí donde observamos cómo las instituciones europeas se involucran y acreditan las habilidades desarrolladas en el curso. Del mismo modo, analizamos este interés entre los ciudadanos de los países europeos con una muestra de *fab lab* nodo y participante del programa.

Las comunidades de *fab labs* se encuentran muy fragmentadas; por eso, en Francia, el evento internacional Fab 14+, celebrado en el mes de julio de 2018 con más de 1200 *fab labs* procedentes de todo el mundo, intentó reunir a todos los actores, no solo para centrarse en la ciencia y en la tecnología, sino también en la ecología, la solidaridad, la educación, la movilidad, la energía y la alimentación. La intención es hacer (casi) cualquier cosa, siempre con el fin de buscar lo mejor para una comunidad de creadores mundial.

Palabras clave: *maker, fab lab, Fab Academy, DIY, MIT, Fab14+*.

II. Introducción²

Ángel Egido —catedrático investigador titular de la universidad de Angers— tiene numerosas investigaciones sobre psicología social, pero la vertiente de su trabajo de investigación que más nos interesa (por encontrarla más cercana a nuestro proyecto) es la relativa a los contextos de uso del trabajo colaborativo. En su trabajo *Atributos y contextos en el uso del trabajo colaborativo* (Pollet y Egido, 2014), habla de cómo el trabajo colaborativo se da en múltiples ámbitos: empresa, educación, economía, política, etc. El texto estudia el concepto de colaboración, características y contextos de utilización. Pero, sobre todo, se centra en la diferencia entre el concepto de trabajo cooperativo y trabajo colaborativo, todo ello con un estudio al respecto en el que emplea la herramienta Google Trends.

En el presente estudio, hemos analizado el programa de formación mundial *Fab Academy*: cómo están formados los *fab labs* (laboratorios de fabricación digital, llamados en francés *ateliers de*

¹ Este trabajo de investigación se realizó durante la estancia en la Université Catholique de l'Ouest (Universidad Católica del Oeste) de Angers (Francia); asimismo, forma parte de una investigación más amplia y converge en su temática con trabajos del equipo *Pass-Réal* de la institución universitaria de Angers.

² Este trabajo de investigación converge con la temática de investigación del equipo *Pass-Réal* de la Université Catholique de l'Ouest de Angers (Francia).

fabrication numérique) y qué instituciones hay detrás de ellos al ser centros donde su contexto es, en esencia, el del trabajo colaborativo, pero también multidisciplinar. También intuimos un interés creciente por el programa a nivel europeo y, por ello, pretendemos observar de qué manera las instituciones europeas se involucran y acreditan las habilidades desarrolladas en el curso. Además, analizamos este interés entre los ciudadanos de los países europeos con una muestra de Fab Lab nodo y participante del programa mediante la herramienta Google Trends.

La teoría sobre el movimiento *maker* relaciona explícitamente la actividad en estos espacios de trabajo con los beneficios de la sostenibilidad ambiental (Rifkin, 2014):

El Movimiento Maker se basa en cuatro principios: el intercambio de código abierto de nuevas invenciones, la promoción de una cultura de aprendizaje colaborativo, una creencia en la autosuficiencia de la comunidad y un compromiso con las prácticas de producción sostenible.

Los principios teóricos de los *fab labs* intentan relacionarse con la democratización de la tecnología, a fin de ponerla al alcance de todo el mundo; la fabricación local, la eliminación de intermediarios que existe en la producción en serie, y el impulso de las energías renovables, reduciendo las emisiones del transporte de mercancías. Estos principios del movimiento o declaración de intenciones positiva no se corresponden estrictamente con la realidad y pecan de demasiado teóricos. En realidad, las comunidades *makers* se encuentran bastante fragmentadas y no parece que todas respeten exactamente los principios fundacionales de lo que se supone ha de ser un *fab lab*. Por todo ello, en Francia, el evento internacional Fab 14+, celebrado el pasado mes de julio de 2018 y que contó con más de 1200 *fab labs* procedentes de todo el mundo, intentó reunir a todos los actores y no solo centrarse en la ciencia y en la tecnología, sino también en la ecología, la solidaridad, la educación, la movilidad, la energía y la alimentación. Sobre todo, tenía la intención de poder hacer (casi) cualquier cosa, siempre con la finalidad de buscar lo mejor para la comunidad.

III. Objetivos

.....

El objetivo principal de esta investigación es el estudio de los *fab labs*, qué tipos de instituciones hay detrás de ellos, y la realización de un estudio de tendencias de interés en los países de Europa por el programa Fab Academy. Este estudio está realizado entre los ciudadanos de los países europeos en los que hay algún Fab Lab nodo y participante del programa. *Fab lab* puede tener un doble sentido en inglés: *laboratorio de fabricación*, pero también *laboratorio fabuloso*. Se trata de un pequeño taller que ofrece fabricación digital personalizada para todo tipo de personas e

instituciones. Un *fab lab* suele estar equipado con una serie de herramientas que cortan y trabajan diversos materiales, y están controladas por ordenadores, con el objetivo de hacer «casi cualquier cosa» (Fab Foundation, 2014). Esto incluye productos fabricados con cualquier tecnología en general, percibidos como si se produjeran únicamente mediante la fabricación industrial. El movimiento *fab lab* está estrechamente relacionado con el movimiento *DIY*, el *hardware* de código abierto, la cultura *maker* y el movimiento por el código abierto, y comparte filosofía y tecnología con ellos.

Otro objetivo complementario es el estudio de tendencias de interés por la expresión *fab lab* entre el mismo tipo de ciudadanos; en este caso se ha realizado la investigación utilizando la herramienta Google Trends.

IV. Material y método

En este apartado nos centraremos en el objeto de estudio: la red europea de proyectos académicos Fab Academy. En la investigación cabe diferenciar el tiempo destinado a los eventos organizados por la Fab Foundation del dedicado a la investigación a través de la herramienta Google Trends, que seguidamente pormenorizaremos. Google Trends es una herramienta en línea (Google, 2018) que analiza la popularidad de las consultas de búsqueda principales a través del buscador de Google en varias regiones e idiomas. El sitio web utiliza gráficos para comparar el volumen de búsquedas de diferentes consultas a lo largo del tiempo. La herramienta también muestra datos de tendencias de búsqueda.

4.1. Red europea de proyectos académicos Fab Academy. Fab Academy es un programa de formación en fabricación digital coordinado por Neil Gershenfeld. Neil es profesor del Massachusetts Institute of Technology (MIT) y dirige el *Center for Bits and Atoms*, asociado al MIT Media Lab. El propio concepto de *fab lab* nace de la colaboración entre el Media Lab del MIT y el CBA. El objetivo de Fab Academy es enseñar a estudiantes de todo el mundo los principios y aplicaciones de la fabricación digital. El programa se inició como un proyecto dentro del Center for Bits and Atoms del MIT, pero conforme los *fab labs* han ido proliferando en todo el mundo el programa ha evolucionado a una especie de curso global susceptible de ser impartido en más 500 laboratorios de todo el mundo.

Fab Academy se basa en el popular curso de prototipado rápido del MIT *How To Make (Almost) Anything*. El curso es coordinado e impartido por el profesor Neil Gershenfeld durante 19 semanas. La experiencia de aprendizaje es práctica y acelerada; en ella, los estudiantes planifican y ejecutan un nuevo proyecto cada semana. El programa ofrece un modelo educativo por el que los estudiantes



aprenden en grupos de trabajo locales, con compañeros, mentores y máquinas, que luego se conectan globalmente mediante el intercambio de contenido y videoconferencia para clases interactivas. Los laboratorios individuales (nodos) están respaldados y supervisados en cada región por laboratorios centrales supernodos con más capacidades y experiencia.

Cada estudiante crea un portafolio donde documenta el aprendizaje en los diferentes módulos del curso y su integración en un proyecto final más amplio. Los ejercicios son revisados por sus instructores locales y luego de forma centralizada, para garantizar que cada estudiante cumpla con los estándares globales, con los gurús y especialistas regionales. El programa del curso debe ser el mismo para todos los nodos Fab Academy del mundo.

El curso empieza en enero —después de la selección de alumnos en diciembre— y acaba a finales de junio. Cada semana, el profesor Neil Gershenfeld imparte una clase magistral sobre diferentes materias y plantea una tarea semanal que deben desarrollar por los alumnos. En cada *fab lab* hay instructores locales que ayudan a los alumnos a realizar la actividad semanal. Todos los materiales y maquinaria necesarios para realizar el curso están en los *fab labs*.

El alumnado debe documentar la realización de cada ejercicio en un blog personal alojado en el repositorio del Fab Academy (Fab Academy, 2017). El alumno, al mismo tiempo que realiza las tareas semanales, debe trabajar en un proyecto final integrando los resultados del aprendizaje durante el curso.

Todos los contenidos del programa son gratuitos y están abiertos a todo el mundo. Los estudiantes que se matriculan en el programa pagan por el conjunto de servicios añadidos al programa, como son la docencia, el apoyo y la evaluación. Las tasas de matrícula del programa se justifican por dos tipos de costes:

- Costes locales. Son los costes necesarios para poder realizar en condiciones el curso en el *fab lab* local que aloja el programa y suelen oscilar, dependiendo del *fab lab*, entre los 1250 y los 2500 USD/EUR.
- Costes centrales. Son los costes de infraestructura y servicios proporcionados por la institución central que coordina el programa y están fijados en 2500 USD/EUR.

Finalmente, el precio final sugerido por curso (Fab Academy, 2018a) —entre costes locales y costes centrales— es de 5000 USD/EUR.

Consciente del elevado precio por matrícula del curso, la propia Fab Academy plantea a los interesados en inscribirse en el programa una serie de estrategias para recaudar fondos y poder hacer frente al desembolso económico en concepto de matrícula. Una opción para ingresar fondos pueden ser las donaciones privadas. Así, se anima a los candidatos a que busquen personas u organizaciones que puedan

simpatizar con sus objetivos o los temas planteados en el proyecto final.

También puede considerarse el uso de algunos sitios web para recaudar fondos o incluso lanzar una campaña de microfinanciación colectiva solo para el círculo cercano de contactos. Muchas veces una buena idea en el proyecto final puede abrir la puerta a inversores. Otra manera de obtener fondos son las becas otorgadas por instituciones públicas o privadas.

Algunas universidades están empezando a reconocer a Fab Academy en sus sistemas de acreditación. Varias universidades europeas aceptan hasta 18 créditos ECTS en su plan de estudios, y algunas incluso ofrecen integración en varios grados. Este es uno de los motivos por los que acotamos este informe a los *fab labs* de la red europea, aparte de simplificar el campo de estudio, para poder contabilizar cuántas universidades europeas están reconociendo los módulos del programa en sus sistemas de acreditación.

Este es el listado oficial de las instituciones europeas que actualmente acreditan las habilidades desarrolladas en el curso Fab Academy:

Tabla 1. Datos obtenidos de la web Fab Academy (Fab Academy, 2018).

Fab Lab Local	Institución acreditadora	País	Créditos ofrecidos	Estatus
Fab Lab Bottrop.	Hochschule Ruhr West.	Alemania.	18 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).	Activo.
Fab Lab Kamp-Lintfort.	Hochschule Rhein-Waal.	Alemania.	Trabajando en la integración con los programas de grado existentes.	Activo sin homologación de créditos, pero funciona como un curso dentro de la universidad.
Fab Lab Madrid CEU.	Universidad CEU Madrid.	España.	ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).	Activo.
Fab Lab Oulu.	Oulun Yliopisto.	Finlandia.	ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).	Activo.
Fab lab	Université Paris	Francia.	Se convertirá en un	No activo. En

Digiscope.	Saclay.		diploma completo.	preparación.
Fab Lab Siena.	Università degli Studi di Siena.	Italia.	ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).	Activo.



4.2. FAB14+. Fabricating Resilience. Este año, el evento internacional Fab 14+, con más de 1200 fab labs procedentes de todo el mundo, se ha llevado a cabo con la finalidad de discutir y compartir los resultados obtenidos de las investigaciones y la experiencia de trabajo en los laboratorios. Además, este año especialmente el evento se ha expandido a varias poblaciones de toda Francia. Por ello, relacionados con el proyecto, se crearon cinco temas que desarrollar con gran impacto a nivel local: los **productos alimentarios**, **la movilidad**, **las máquinas** (para producir cosas), **dinero** (nuevas formas de comercio) y **acceso** (a la información).

V. Resultados

En este apartado se muestran los resultados del estudio sobre el interés con el programa Fab Academy entre los ciudadanos de los países europeos con algún *fab lab* nodo y participante del programa. Se debe aclarar que hay países que tienen muchos más *fab labs* registrados que participantes en el programa, como es el caso de Francia, con 196 *fab labs* registrados en la Fab Foundation, de los cuales solo dos participan en el programa Fab Academy. El caso de Italia es el más equilibrado, con 155 *fab labs* registrados en la Fab Foundation, de los cuales 8 participan en el programa y cuentan en el curso 2018 con 24 estudiantes matriculados. Según nuestro estudio, este sería el interés en Europa por el programa Fab Academy:

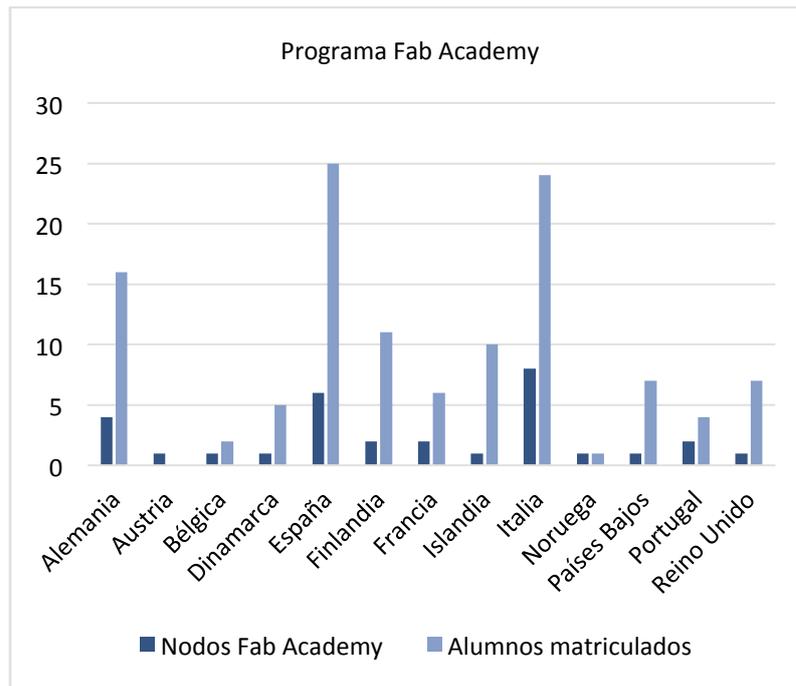


Figura 1. Datos obtenidos de Fab Academy (Fab Academy, 2018c)

De los datos de la gráfica 1, podemos observar cómo los países con más participación son España, con 25 participantes, e Italia, con 24. A continuación, están Alemania, con 16 participantes; Finlandia, con 11 participantes, e Islandia, con 10. Por debajo de 10 participantes ya quedan Reino Unido y Países Bajos con 7; Francia, con 6; Dinamarca, con 5; Portugal, con 4; Bélgica, con 2, y Noruega con 1. En el curso 2018, Austria no ha tenido ningún alumno matriculado.

Tomando los datos de los países como entidades absolutas, es posible que tengamos una visión un poco distorsionada de la realidad geográfica de los usuarios de *fab labs* por zonas, de la misma manera que hay países con una gran actividad en sus talleres y cursos (como es el caso de Francia) y que no se corresponden con el número de matriculados en el curso Fab Academy. Por ejemplo, Italia —segundo país europeo con más alumnos matriculados en el programa— tiene sus alumnos repartidos entre el Fab Lab Opendot y el Fab Lab Santa Chiara. El caso de España está absolutamente descompensado, ya que la mayoría de los estudiantes están matriculados en el Fab Lab del Instituto de Arquitectura Avanzada de Cataluña, en Barcelona. En concreto, hay 21 alumnos matriculados en Barcelona, dos en Deusto, uno en León y uno en Madrid CEU.

También hay otra serie de datos que no se han tenido en cuenta, como el número de alumnos matriculados en 2017 que han repetido curso y el número de alumnos que lo abandonan.

En resumen, sí podemos concluir que en los países donde las instituciones académicas apoyan más a los *fab labs*, la tendencia es

que haya un mayor número de alumnos matriculados en el programa Fab Academy.

Sobre las tendencias de interés por la expresión *fab lab* según Google Trends, a continuación se muestra un estudio con la de la frecuencia con que se ha buscado la expresión *fab lab* en Internet por país, realizado con esta herramienta de Google. Estos son los resultados por país, teniendo en cuenta las búsquedas desde enero del año 2004:

Interés en Alemania. Según los datos mostrados por la búsqueda en Alemania, el máximo interés tuvo lugar en febrero de 2016. Se detectó un leve interés a principios del año 2004.

Interés en Austria. De los datos obtenidos de la consulta por la búsqueda de la expresión en Austria, podemos observar un nulo interés desde enero de 2004 a junio de 2007. El interés ha ido en aumento y encontramos el máximo en mayo de 2015.

Interés en Bélgica. Los datos obtenidos de la consulta por la búsqueda de la expresión en Bélgica muestran un aumento de interés hasta alcanzar su máximo apogeo en febrero de 2015 y, aunque en principio parecía decaer, el interés se mantiene fluctuante.

Interés en Dinamarca. Aquí observamos cómo es a partir de noviembre de 2012 cuando empieza a haber un interés verdadero por el tema. El máximo interés aparece unos meses después que en Bélgica, en junio de 2015. Posteriormente, tiende a la baja, pero se mantiene estable.

Interés en España. De los datos obtenidos de la consulta por la búsqueda de la expresión en España, podemos observar un nulo interés de enero de 2004 a agosto de 2005. Después, el interés va en aumento, hasta septiembre de 2015 que alcanza su máximo.

Interés en Finlandia. Los datos obtenidos de la consulta sobre la búsqueda en Finlandia muestran un nulo interés hasta octubre de 2007, que no vuelve a aparecer, ya muy posteriormente, hasta enero de 2011. El interés alcanza su máximo apogeo en junio de 2016. Después se mantiene estable, pero no llega al máximo alcanzado y, como pasa con las otras gráficas, aunque tiene sus valles de mínimos, el interés se mantiene estable y recupera el alza.

Si analizamos globalmente la gráfica de Finlandia, realmente no hay interés por el término hasta muy entrado 2011, más concretamente en noviembre de 2011. Pero también deberíamos tener en cuenta que las búsquedas no funcionan igual en países donde el inglés es prácticamente una segunda lengua y aquellos otros en los que la estructura gramatical e idiomática está más alejada del inglés. Con todo, esto último no es el caso de Finlandia, donde el inglés según EF English Proficiency es hablado casi por el 70 % de la población (EF, 2018).



Interés en Francia. De los datos obtenidos de la consulta por la búsqueda de la expresión en Francia, observamos un leve interés durante los primeros años que despegaba a partir de septiembre de 2011. Después, dicho interés va en aumento, hasta octubre de 2016 que se alcanza el máximo interés. A partir de aquí, ha ido oscilando y en la actualidad se mantiene estable.

Interés en Islandia. Cabe destacar, de los datos obtenidos por la búsqueda en Islandia, que el máximo interés por la expresión se dio en enero de 2009, en una época bastante temprana si lo comparamos con el resto de los países. Después, el interés irá fluctuando a lo largo del tiempo hasta nuestros días.

Interés en Italia. Del estudio de los resultados de búsqueda, observamos que en Italia es a partir de noviembre de 2013 cuando empieza a haber un interés creciente por el tema.

Interés en Noruega. Posiblemente los datos obtenidos del estudio de búsquedas en Noruega sean los que más llamen la atención por el hecho de alcanzarse ya el máximo interés por la expresión muy pronto, en marzo de 2005. Al contrario de lo que pasa en el resto de los países, a partir de enero de 2011 el interés disminuye.

Interés en los Países Bajos. Los datos obtenidos de la consulta sobre la búsqueda de la expresión en los Países Bajos muestran el máximo interés en febrero de 2014.

Interés en Portugal. Del estudio de las búsquedas en Portugal se puede observar que el máximo interés se alcanza en marzo de 2015.

Interés en Reino Unido. Observamos que en Reino Unido es a partir de diciembre de 2017 cuando se despierta un mayor interés por la expresión. El hecho que ya en los primeros meses de 2004 hubiera un interés incipiente demuestra que en la cultura de las Islas Británicas el interés por el concepto surgió muy pronto.

VI. Discusión y conclusiones

.....

Del estudio de los *fab labs*, los tipos de instituciones hay detrás de ellos, el interés en los países de Europa por el programa Fab Academy y las tendencias de interés, podemos extraer las siguientes conclusiones:

Los *fab labs* no tienen necesariamente una institución académica detrás. Muchos salen de iniciativas modestas como el *fab lab* de Múnich, que empezó a funcionar como taller de *hackeo* del videojuego Minecraft para niños de 9 a 14 años.

El elevado precio del curso hace que muchos nodos Fab Academy tengan pocos alumnos o directamente no los tengan. Por otra parte, el que se trate de un curso restringido a un perfil determinado de alumnos o con beca da prestigio al programa.

Muchos de los nodos Fab Academy están vinculados principalmente con universidades, aunque no siempre. El hecho que universidades de Alemania, España, Finlandia e Italia (y próximamente, como se ha estudiado, Francia) acrediten las habilidades desarrolladas en el curso Fab Academy con créditos ECTS indica un aumento de interés entre las universidades europeas por el programa, porque ven en el sistema una manera de internacionalizar sus estudios, de reforzar con otra titulación práctica los contenidos impartidos en el currículo de sus estudios, y también de ofrecer a sus alumnos una salida profesional, ya que solo pueden ser tutores de un nodo Fab Academy los profesionales certificados con el propio programa.

Respecto al interés en el programa Fab Academy entre los ciudadanos de los países europeos con algún Fab Lab nodo y participante del programa, observamos que el número de matriculados entre países es bastante proporcional al número de nodos para el programa que tiene el país.

Sobre las tendencias de interés por el concepto de *fab lab* según Google Trends, destacaríamos un interés prematuro en Noruega por él. El máximo de búsquedas aparece en 2005, meses después que Neil Gershenfeld elaborase el curso *How To Make Something That Makes (almost) Anything* (Gershenfeld et al., 2004).

Se observa una tendencia de interés generalizado por el tema entre los años 2015 y 2017 cuando más interés se muestra de manera global por la cuestión.

Esperemos, por el bien de la ciudadanía, que en los próximos años el interés por la llamada «revolución digital» de los espacios de fabricación de «cualquier cosa» no lo suscite solo un interés tecnológico, sino también social.

VII. Bibliografía

- Aalto Fablab. 2018. *Courses | Aalto Fablab*. Acceso del 27 de octubre de 2018. <http://fablab.aalto.fi/courses/>.
- Aalto University. 2018. *Front page | Aalto University*. Acceso del 27 de octubre de 2018. <https://www.aalto.fi/>.
- Bio Academy. 2018. *Bio Academy | Academany*. Acceso del 1 de noviembre de 2018. <http://academany.org/bioacademy/>.
- Bonneau, Christophe. 2018. *Pourquoi un FABLAB à l'Istia en 2018*. Acceso del 24 de octubre de 2018. <http://www.istia.univ-angers.fr/fr/index/istia-interactif/fablab-istia.html>.
- CEU. 2018. *Fundación Universitaria San Pablo CEU*. Acceso del 27 de octubre de 2018. <https://www.ceu.es/>.



- CHI. 2018. *CHI 2019. Weaving the threads of CHI*. Acceso del 26 de octubre de 2018. <https://chi2019.acm.org/>.
- Cogiterra. 2018. *Dioxyde d'azote: la Commission rejette la demande française de report*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <https://www.actu-environnement.com/ae/news/rejet-report-valeur-limite-no2-france-diesel-pollution-atmospherique-17956.php4>.
- Coughlan, Sean. 2014. *France plans elite top-10 mega-university*. 1-11 Acceso del 31 de octubre de 2018. <https://www.bbc.com/news/business-30347441>.
- Crunchlab. 2018. *Benvenuti al Crunchlab!* Acceso del 1 de noviembre de 2018. <http://crunchlab.org/benvenuti-al-crunchlab/>.
- Deusto FabLab. 2018. *Deusto FabLab*. Acceso del 27 de octubre de 2018. https://blogs.deusto.es/fablab/es_ES/.
- Deusto, Universidad. 2018. *Universidad Deusto*. Acceso del 27 de octubre de 2018. <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto>.
- EF. 2018. *EF English Proficiency Index*. Acceso del 30 de octubre de 2018. <https://www.ef.co.uk/epi/>.
- FAB.CITY. 2017. *Fab City Global Initiative*. Acceso del 28 de octubre de 2018. <https://fab.city/>.
- FAB Academy. 2018. *Tuition Fees | Fab Academy*. Acceso del 26 de octubre de 2018. <http://fabacademy.org/accreditations/>.
- FAB Academy. 2017. *Fab Academy*. Acceso del 20 de octubre de 2018. <http://fabacademy.org/fab-academy-nodes-2018/#a001>.
- FAB Academy. 2018a. *Fab Academy Alumni List | Fab Academy*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <http://fabacademy.org/fab-academy-alumni-list/>.
- FAB Academy. 2018b. *Tuition Fees | Fab Academy*. Acceso del 24 de octubre de 2018. <http://fabacademy.org/application-form/prices/>.
- FAB Foundation. 2018. *Fab14 Fabricating Resilience*. Acceso del 28 de octubre de 2018. <http://fab14.fabevent.org/>.
- FAB LAB Barcelona. 2018. *Smart Citizen*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <https://smartcitizen.me/>.
- FAB14. 2018a. *Schedule FAB14 France 2018*. Acceso del 28 de octubre de 2018. <https://conf.fabevent.org/en/fab14/public/events/29>.



- FAB14. 2018b. *Schedule FAB14 France 2018*. Acceso del 28 octubre 2018. <https://conf.fabevent.org/en/fab14/public/speakers/12>.
- FAB14. 2018c. *Schedule FAB14 France 2018*. Acceso del 28 de octubre de 2018. <https://conf.fabevent.org/en/fab14/public/speakers/67>.
- FAB14. 2018d. *Schedule FAB14 France 2018*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <https://conf.fabevent.org/en/fab14/public/speakers/70>.
- FAB14. 2018e. *Schedule FAB14 France 2018*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <https://conf.fabevent.org/en/fab14/public/speakers/72>.
- FAB14. 2018f. *Schedule FAB14 France 2018*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <https://conf.fabevent.org/en/fab14/public/speakers/74>.
- Fabcity Paris. 2018a. *Fab City Summit*. Acceso del 28 de octubre de 2018. <https://summit.fabcity.paris/fabcitylab/>.
- Fabcity Paris. 2018b. *FAB14 + Agrofood | Fab14France, Distributed events*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <http://distributed.fab14.org/fab14-agrofood-3/>.
- Fabcity Paris. 2018c. *FAB14 + Ecology | Fab14France, Distributed events*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <http://distributed.fab14.org/fab14-ecology-2/>.
- Fabcity Paris. 2018d. *FAB14 + Economy | Fab14France, Distributed events*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <http://distributed.fab14.org/fab14-economy-2/>.
- Fabcity Paris. 2018e. *FAB14 + Education | Fab14France, Distributed events*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <http://distributed.fab14.org/fab14edu/>.
- Fabcity Paris. 2018f. *FAB14 + Energy | Fab14France, Distributed events*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <http://distributed.fab14.org/fab14-energy-2/>.
- Fabcity Paris. 2018g. *FAB14 + Mobility | Fab14France, Distributed events*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <http://distributed.fab14.org/fab14-mobility-2/>.
- Fabcity Paris. 2018h. *FAB14 + Solidarity | Fab14France, Distributed events*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <http://distributed.fab14.org/fab14-solidarity-2/>.
- Fabcity Paris. 2018i. *Fab14France. Distributed events | Fab 14 distributed*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <http://distributed.fab14.org/>.



- Fabcity Paris. 2018j. *Science Research | Fab14France. Distributed events*. Acceso del 29 de octubre de 2018. <http://distributed.fab14.org/fab14-science-research-2/>.
- Fab Lab Connect. 2018a. *Digital Food Production Discussed at Fab14 in Toulouse, France - Fab Lab Connect*. Acceso del 28 de octubre de 2018. <http://www.fablabconnect.com/digital-food-production-discussed-at-fab14-in-toulouse-france/>.
- Fab Lab Connect. 2018c. *Mobility Symposium - #Fab14 - Fab Lab Connect*. Acceso del 28 de octubre de 2018. <http://www.fablabconnect.com/mobility-symposium-fab14/>.
- Fab Lab Connect. 2018d. *Money Symposium - #Fab14 - Fab Lab Connect*. Acceso del 28 de octubre de 2018. <http://www.fablabconnect.com/symposium-money-fab14/>.
- Fablab Sorbonne. 2018. *Présentation du FabLab Sorbonne Universités*. Acceso del 30 de octubre de 2018. <http://fablab.sorbonne-universites.fr/presentation.html>.
- Gershenfeld Neil, Joseph Jacobson, Larry Sass y Alex Slocum. 2004. *How To Make Something That Makes (almost) Anything*. Acceso <http://fab.cba.mit.edu/classes/961.04/people/larry/04.02.09.Sass.pdf>.
- IED. 2018a. *FabLab IED Madrid. Laboratorio de Fabricación del IED Madrid*. Acceso del 27 de octubre de 2018. <https://fablab.iedmadrid.com/>.
- IED. 2018b. *Istituto Europeo di Design Madrid – Cursos y Masters de Diseño*. Acceso del 27 de octubre de 2018. <https://iedmadrid.com/>.
- IUAV. 2018. *Università Iuav di Venezia*. Acceso del 1 de noviembre de 2018 <http://www.iuav.it/homepage/>.
- Le Journal Numérique. 2017. *Angers. La Catho va (enfin) faire sa révolution numérique*. Acceso del 23 de octubre de 2018. <https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/angers-49000/angers-la-catho-va-enfin-faire-sa-revolution-numerique-5153667>.
- LVC. 2018. *Lake Victoria Challenge*. Acceso del 28 de octubre de 2018. <https://www.lakevictoriachallenge.org/>.
- Nicoleau, Jean-Philippe. 2018. *L'Université catholique de l'Ouest innove et lance le Campus lab*. Acceso del 23 de octubre de 2018. <http://jactiv.ouest-france.fr/campus/luniversite-catholique-louest-innoce-lance-campus-lab-80504>.
- Olbia.it. 2018. *Nasce ad Olbia il Fab Lab*. Acceso del 1 de noviembre de 2018. <https://www.olbia.it/nasce-ad-olbia-fab-lab/>.



- Oulu, University of. 2018a. *Organization | University of Oulu*. Acceso del 27 de octubre de 2018. <http://www.oulu.fi/university/organization>.
- Oulu, University of. 2018b. *Principles of digital fabrication*. Acceso del 27 de octubre de 2018. <http://www.oulu.fi/fablab/node/51163>.
- Paquereau, Cédric. 2017. *Lancement du Fablab de l'Istia*, Acceso del 23 de octubre de 2018. <http://www.univ-angers.fr/fr/acces-directs/facultes-et-instituts/istia--ecole-d-ingenieurs/actualites/fablab.html>.
- Paris-Saclay, Université. 2018. *Les Fablabs | Université Paris Saclay*. Acceso del 31 de octubre de 2018. <https://www.universite-paris-saclay.fr/fr/les-fablabs>.
- Pollet, Maxime y Ángel Egido. 2014. «Les attributs et contextes d'utilisation du travail collaboratif». *Revista de Psicología* 10: 85-106. <https://www.researchgate.net/publication/272496651>.
- Rhine-Waal, University. 2018. *Rhine-Waal University of Applied Sciences | Innovative, Interdisciplinary, International*. Acceso del 27 de octubre de 2018. <https://www.hochschule-rhein-waal.de/en/university/about-university>.
- Rifkin, Jeremy. 2014. *The Zero Marginal Cost Society. The Internet of Things, the Collaborative Commons and the Eclipse of Capitalism*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rouche, Michel y Louis-Henri Parias. 1981. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Des origines à la Renaissance*. Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat. Acceso en <https://books.google.es/books?id=LLucAAAAMAAJ>.
- Santa Chiara. 2018. *Santa Chiara Fab Lab*. Acceso del 1 de noviembre de 2018 <http://scfablab.unisi.it/>.
- Sassen, Saskia y María Victoria Rodil. 2007. *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz Editores. Acceso en <https://books.google.es/books?id=08rSxYBetjoC>.
- UCO. 2018. *Laurent Péridy | Sites des chercheurs de l'UCO*. Acceso del 23 de octubre de 2018. <http://recherche.uco.fr/chercheur/172/laurent-peridy>.
- UE. 2018. *Universidad Privada en España. Universidad Europea*. Acceso del 27 de octubre de 2018. <https://universidadeuropea.es/>.
- UNISI.IT. 2018. *The University | Università degli Studi di Siena*. Acceso del 1 de noviembre de 2018 <https://en.unisi.it/university>.

Vinen, Richard. 2018. *The Long '68: Radical Protest and Its Enemies*. Londres: Penguin Books Limited. Acceso en <https://books.google.es/books?id=DEI5DwAAQBAJ>.

WikiRennes. 2018. *Ambassad'Air 2016-2017 - WikiRennes*. Acceso del 29 de octubre de 2018. http://www.wiki-rennes.fr/Ambassad%27Air_2016-2017.



La convergencia mediática en el periodismo emprendedor:

hacia el periodista polivalente y el emprendedor

Rafael Mezquita Gómez
rmezquit@uji.es



I. Resumen

El mundo del periodismo está en plena reconversión. Tanto los medios de comunicación como los profesionales que trabajan en ellos están notando esos cambios, que vienen dados por dos fenómenos: por un lado, la fuerte crisis económica que azotó al sector hace aproximadamente diez años. Por el otro, el triunfo de Internet como plataforma de reproducción de informaciones periodísticas. La red favorece la convergencia digital y esto ha provocado que la tarea del periodista se haya transformado y que hayan cambiado las rutinas profesionales. Los periodistas se han convertido en polivalentes y elaboran informaciones y contenidos para los diferentes canales de la plataforma de información en la que trabajan. Además, han tenido que acostumbrarse a la nueva era tecnológica. Internet, la convergencia de medios y la crisis económica también favorecen la aparición de un nuevo valor en el periodismo: el emprendimiento. Han proliferado nuevos medios de comunicación en línea que, en la última década, han crecido y han demostrado su calidad informativa y su viabilidad futura. Claros ejemplos como *El Confidencial*, *eldiario.es* o *El Español* son una muestra de que el nuevo periodismo en red puede superar las barreras que marcaba hasta este momento el periodismo tradicional.

Palabras clave: periodismo, crisis, comunicación, convergencia, polivalencia, emprendedor.

II. Introducción

El sector periodístico cambia constantemente. Los medios de comunicación empiezan a respirar tras la potente crisis económica que azotó al sector hace unos diez años y que provocó la desaparición de algunas cabeceras y la reducción de las plantillas de muchas otras. Los retos del futuro ya han empezado a dar sus frutos en el presente con la fundación de nuevos medios de comunicación que han propiciado que Internet sea ya el medio de comunicación más utilizado. Tras la notable bajada de la tirada de la prensa tradicional y la notable reducción de las ventas, los medios se han tenido que reconvertir y hacerse más potentes en el terreno que marca Internet.

La aparición de *El Confidencial*, *eldiario.es* y *El Español*, entre otros, que se han convertido en líderes de visitas y en medios de referencia creadores de opinión, ha hecho espabilar a los más tradicionales como *El País* y *El Mundo*, que ya se definen como



«medios digitales que también vendemos nuestras versiones en papel».

Desde unos años antes de que la crisis económica hiciera acto de presencia hasta nuestros días, ha habido muchos cambios y momentos complicados para el sector, pero parecer verse la luz al final del túnel. Estos argumentos se fundamentan en dos fenómenos: la convergencia mediática y el periodismo emprendedor. La convergencia ha propiciado un cambio en la rutina profesional del trabajador de la información. Ha provocado que los profesionales se hayan tenido que adaptar a los cambios tecnológicos y que se hayan convertido en *todoterreno*, por lo que elaboran informaciones complementarias para diferentes canales del mismo medio de comunicación.

En este sentido, cobra vital importancia para el sector la figura del periodismo emprendedor. En muchas ocasiones, son profesionales que, en su día, fueron despedidos y que, por sí solos, aprovechando las características de Internet, han decidido lanzar su propio medio de comunicación. En muchas ocasiones, incluso son más viables que los tradicionales, porque el interés publicitario en la red ha crecido y porque, a pesar de la crisis, la búsqueda del rigor, de la calidad y de la verdad sigue estando presente.

III. Objetivos

Este trabajo de investigación parte con la intención de cumplir tres objetivos:

1. Analizar el cambio de la rutina productiva del periodista tras la reconfiguración de los medios de comunicación en Internet.
2. Descubrir los cambios propiciados por la convergencia periodística en el modelo de gestión de los medios de comunicación que han permitido dejar atrás la crisis económica gracias a su adaptación a Internet.
3. Analizar las nuevas competencias profesionales, como la figura del periodista emprendedor que encuentra nuevos nichos de mercado para establecer nuevas empresas periodísticas en línea.

IV. Hipótesis

A partir de los objetivos descritos buscamos que se refrenden las tres hipótesis que queremos transmitir en este trabajo de investigación:

1. El periodista actual debe estar capacitado para cubrir cualquier elemento de información, así como saber gestionar los contenidos para los diferentes canales de

- transmisión de información que posee su medio de comunicación. A los contenidos ya existentes en el periodismo tradicional se le añaden labores de gestión de contenidos *social media* y utilización de redes sociales.
2. Los cambios tecnológicos y económicos favorecen una convergencia comunicativa y digital que hace que los medios se reconfiguren. El futuro de la prensa se sitúa en Internet donde los medios de comunicación pueden compartir todo tipo de contenidos que se engloban dentro de una misma plataforma. La hipertextualidad y la interactividad se sitúan como factores clave de estos nuevos métodos de negocio en la red. La publicidad también es un aspecto clave a la hora de buscar la viabilidad deseada.
 3. La convergencia digital ha favorecido la creación de nuevos medios en Internet. La figura clave en este espacio es el periodista emprendedor. Crea su propio medio de comunicación ante las oportunidades que aporta el mercado virtual. Las universidades españolas potencian también en sus estudios de periodismo la formación de este modelo periodístico.

V. Marco teórico y resultados: la polivalencia periodística en el marco de la convergencia digital. Reconfiguración del perfil del periodista en los medios de comunicación y los nuevos perfiles periodísticos

.....

No es para nada extraño decir que el periodismo está en continuo cambio. Y en este momento aún con más fuerza. Diferentes hechos puntuales han marcado este proceso, como la irrupción tecnológica o la crisis económica que azotó nuestro país, lo que impactó directamente en una crisis empresarial del sector periodístico (Casero Ripollés, Ortells Badenes y Domenech, 2013). Varios medios de comunicación tuvieron que cerrar sus cabeceras, dejando al mando a otros de reciente creación y ya adaptados a Internet. Los medios tradicionales no pudieron hacer frente a la crisis y, en muchos casos, tuvieron que recortar sus plantillas periodísticas. Hubo numerosos despidos de periodistas y los que se quedaron tuvieron que llevar a cabo más tareas dentro de su mismo puesto de trabajo. Es decir, se readaptaron a un entorno convergente.

Pero, ¿qué soluciones se encontraron ante esta crisis? A lo antes mencionado se le llama *ser polivalente* (Scolari, 2008). En este sentido, los medios de comunicación tradicionales están formando profesionales que son capaces de llevar a cabo diversas tareas, para diferentes plataformas de comunicación, dentro de un mismo medio de comunicación (González Molina y Ortells Badenes, 2012).

Obviamente, la aparición de Internet ha potenciado este hecho. Es el nuevo medio, el del futuro.

Otra de las circunstancias donde la polivalencia aparece como un nuevo modelo de trabajo es en lo que al final radica en el periodismo emprendedor. Tras esta serie de recortes de plantillas, muchos periodistas optan por reinventarse. La implantación de Internet ayuda a los periodistas emprendedores a facilitar la creación de un proyecto empresarial periodístico (Casero Ripollés y Cullell March, 2013).

5.1. Convergencia digital en los medios de comunicación

La convergencia digital favorece los cambios en el perfil profesional de los periodistas, de modo que se fomenta la polivalencia en la elaboración de los contenidos (González Molina y Ortells Badenes, 2012).

La expansión de la convergencia comunicativa permite explicar las transformaciones principales que han experimentado los medios de comunicación en su vertiente tecnológica, empresarial, profesional y de contenidos (Díaz Noci, 2010).

Aún en desarrollo, este tipo de convergencia se define como la confluencia o integración de espacios, herramientas, métodos de trabajo y lenguajes que anteriormente se presentaban por separado, pero que ahora permiten a los periodistas elaborar contenidos para múltiples plataformas usando los códigos propios de cada una (García Avilés, Salaverría y Masip, 2008).

La convergencia, en cualquiera de los casos o de sus modalidades, es hoy por hoy un aspecto central de la industria periodística actual. Sin embargo, nos encontramos ante un proceso complicado, que no genera consenso y que no ofrece un modelo único de aplicación universal.

García Avilés (2002) habla de tres puntos de vista en los cuales podemos clasificar la convergencia y en los que se manifiesta:

1. **Tecnológica:** se centra en la capacidad de las innovaciones tecnológicas que favorecen la compatibilidad entre diferentes sistemas y aplicaciones que permiten centralizar, automatizar y diversificar la producción y edición de los contenidos.
2. **Empresarial:** aumenta la cooperación entre las empresas de diferentes sectores, la diversificación de los canales de distribución de los contenidos y, sobre todo, las sinergias entre los medios que integran un mismo grupo.
3. **De hábitos de consumo:** aborda la elaboración de contenidos a medida de las necesidades de las audiencias, que cada vez son más plurales y diversas, y que buscan la información en televisión, radio y cada vez más en los dispositivos móviles.

Actualmente, las empresas periodísticas buscan medidas para prolongar su liderazgo en el negocio de la información. Así pues, los editores de los medios invocan a la convergencia, que a su vez radica en la integración de redacciones, como una forma para proyectar su hegemonía en los medios tradicionales (Salaverria, 2009).

Siguiendo con esta línea, Dailey et al. (2008) proponen una nueva mucho más conforme con el fenómeno actual de la convergencia, partiendo de la base de la integración de las redacciones:

1. **Producción integrada:** se organiza la producción de los contenidos. Aparte de la integración de redacciones mencionada, que implica la fusión de los medios de trabajo de una misma empresa de comunicación, aparecen también otros fenómenos como la promoción cruzada, donde un medio publicita a otro de su mismo grupo (Grupo Zeta), la clonación de contenidos, donde un medio reproduce íntegramente contenidos de otro, y la *coopetición*, en la que periodistas de medios diferentes colaboran en una misma cobertura.
2. **Distribución multiplataforma:** se distribuyen de manera coordinada los contenidos a través de diferentes medios (prensa, radio, televisión o dispositivos móviles), ya sea de manera automática o bien adaptándolos a las características de cada uno. Esta explotación permite transferir audiencia de una plataforma a otra, reforzar la marca, y abre la puerta al cobro de servicios *premium*, de mayor calidad.
3. **Polivalencia laboral:** se ciñe a las transformaciones que ha experimentado el perfil del periodista, al que se le exigen más capacidades y destrezas para desarrollar su trabajo hasta el punto de obviar otros aspectos igualmente importantes en su quehacer como la capacidad de transmitir mensajes al medio digital (Tejedor, 2008).
4. **Audiencias activas:** esta dimensión alude a la capacidad de la audiencia de decidir cómo, cuándo y de qué manera consume la información que desea. Se fomenta la interactividad en los medios a través de fórmulas como blogs, comentarios, relaciones en redes sociales o foros.

Podríamos decir que, en muchos casos, la convergencia es una maniobra empresarial con la que se intenta apuntalar el medio dominante, movida exclusivamente por la finalidad de aumentar la productividad de los periodistas y así reducir costes. Este fenómeno explica la fusión de las redacciones.

La idea de convergencia proviene, en parte, del éxito de audiencia que poseen los medios en Internet frente a los medios tradicionales, que se encuentran en un claro proceso de inoperancia.



Los medios de comunicación que han sabido adaptarse y coordinarse de mejor manera en un entorno convergente son los que a día de hoy tienen más reputación por parte de los usuarios, porque evitan la repetición de lo que ya da su medio tradicional homólogo en otras plataformas.

Por su parte, el fenómeno de convergencia empresarial, también llamado concentración y ligado completamente a la convergencia tecnológica antes explicada, se centra en buscar nuevas formas de organización logística para los medios de comunicación, con el objetivo de aumentar la productividad, lo que en términos abstractos podríamos considerar como «hacer más, con menos». Así pues, y aunque después se ampliara información en lo que a la polivalencia periodística se refiere, los medios de comunicación reorganizan sus redacciones con el fin de posibilitar una producción informativa más ágil y capaz de atender las demandas de las nuevas plataformas digitales, que es a lo que Salaverría (2008) denomina como el auge de la integración de redacciones.

5.1.1. La dimensión convergente desde el marco de la polivalencia periodística

Actualmente, los informadores desempeñan todo tipo de funciones dentro de la redacción de sus medios, desde grabar y montar sus propias piezas informativas en las televisiones hasta redactar para la versión impresa y digital de algunos periódicos. Es decir, los periodistas se han vuelto polivalentes. La crisis económica actual acentúa esta situación, ya que las empresas apuestan por la reducción de costes y la optimización de los recursos, lo que desemboca en denominaciones como el *periodista orquesta* (González Molina y Ortells Badenes, 2012) para aludir a esta realidad.

Tal y como comenta Deuze (2004) la convergencia de medios favorece la polivalencia porque es un fenómeno que alude a la capacidad del periodista de ejercer diversas tareas simultáneamente y de manera habitual, ya sea para buscar, tratar o difundir informaciones sobre temas diversos, para diferentes soportes o interactuando con la audiencia. Por su parte, Scolari (2008) afirma que las innovaciones que han sacudido al periodismo en materia digital en los últimos años han alterado el perfil del periodista tradicional, lo han mutado y han provocado un cambio a favor de otras figuras profesionales, con competencias más acordes a las exigencias del nuevo entorno.

Por otro lado, hay que destacar también que, a nivel de alta gestión empresarial, los altos mandos de los medios de comunicación buscan a estos periodistas todoterreno, capaces de asumir diferentes labores en el seno de las redacciones y con versatilidad para trabajar en diferentes medios.

El principal problema además de la notable reducción de plantillas es que no hay una situación ventajosa para el periodista, puesto que sufre las consecuencias de la degradación periodística de los últimos tiempos. Hay más información, pero de menor calidad; la información es más superficial e incluso contiene más errores (Bulla, 2002). Los sueldos son menores que antaño y, además, los periodistas trabajan más horas desde que las redacciones se han integrado.

5.1.1.1. Habilidades y aptitudes del periodista polivalente

Las primeras aportaciones para determinar las aptitudes de un periodista polivalente, tal y como indica Gil (1999), se centran especialmente en el dominio del aspecto tecnológico para extraer el máximo rendimiento a las nuevas herramientas interactivas, hipertextuales y multimedia que la digitalización pone a favor de los profesionales.

Esta definición tiene veinte años, pero no ha cambiado nada desde entonces, aunque actualmente se persigue una visión mucho más específica en la que prima la calidad en la elaboración de la información, así como la veracidad y fiabilidad de estos contenidos, y se da ya por hecho que los periodistas de esta época, así como las nuevas generaciones, ya conocen de primera mano el uso de las plataformas digitales.

Lo que está claro es que el grado de polivalencia varía según el medio de comunicación en el que trabaja, ya sea por la forma de trabajo del medio, la propiedad (privada o pública), las dimensiones o la propia evolución de la empresa. Muchas empresas se encuentran a la vanguardia de esta nueva forma de gestión empresarial, como es el caso de la Agència Catalana de Notícies (ACN).

La ACN tiene contratados a cincuenta profesionales por todo el país, que se comunican a través del teléfono móvil, correo electrónico y la mensajería instantánea. En una época de concentración en la que los directivos de los grupos preguntan si una redacción única eventual les ayudaría a conseguir dinero, emerge esta redacción virtual, que hace que mucho de estos directivos se planteen el verdadero porvenir de la convergencia periodística.

En el caso de las agencias de noticias como la ACN, es cada vez más frecuente el teletrabajo y es que los periodistas salen a la calle equipados con todo tipo de artilugios para elaborar la información para cada edición, ya sea video, fotografía, corte de voz o grabadora. Una vez está todo reunido, este fenómeno hace que la información gane en calidad y en apoyo de contenidos (Micó, 2008).

En cuanto a las radios, no se han producido demasiados cambios con la entrada de la polivalencia y del periodista todoterreno. Sí que es cierto que al método de trabajo ya existente en épocas anteriores



de recolección de los audios, notas y cortes de voz y su labor de edición, se une que los redactores en empresas radiofónicas han incrementado sus tareas en las labores de producción y han aumentado sus habilidades en las herramientas informáticas. Se potencia la figura del periodista polivalente en forma de redactor, locutor y productor de manera simultánea.

Por lo que respecta a las televisiones hay que destacar la introducción del término *periodista polivalente informador*, que se encarga de grabar las imágenes, editarlas y debe dejarlas listas para emitirlas. En algunos medios locales y nacionales incluso el mismo periodista es quien las presenta.

Este tipo de periodista debe tener capacidad para redactar y tener conocimientos de edición. A la larga posiblemente se les demandarán también habilidades infográficas y otros menesteres técnicos.

Sin duda, y tal como destacan González Molina y Ortells Badenes (2012): «la irrupción de las redes sociales en el ámbito del periodismo obliga a los informadores a incorporar en su trabajo un valor añadido, que permite al informador interactuar con su público».

5.2. El periodismo emprendedor como nuevo valor en el modelo de negocio del periodismo

Como ya hemos comentado en los apartados anteriores, el periodismo está en un escenario de reconversión; y es que los medios de comunicación en España están actualmente en crisis. Según el Observatorio de Crisis de la FAPE (Federación de Asociaciones de Periodistas de España), desde noviembre de 2008 y hasta mayo de 2012, se han destruido un total de 57 medios de comunicación, así como 6.234 puestos de trabajo. Así pues, es un momento de cambios globales en la comunicación y de transformación del mercado.

La situación no es nada sencilla. Aparte de lo comentado en el párrafo anterior, hay que tener en cuenta que la comunicación avanza a pasos agigantados y los medios de comunicación tradicionales no parece que vayan a ser los nichos de mercado en los que se van a incorporar los nuevos graduados en carreras de comunicación.

El emprendimiento se configura como una nueva opción de salida periodística. La implantación de las nuevas tecnologías digitales facilita a los profesionales del periodismo la puesta en marcha de procesos empresariales al margen de los medios de comunicación ya existentes.

5.2.1. El periodismo emprendedor como valor de negocio del periodismo: facilidad de creación y de acceso

Hoy por hoy hay muchos periodistas que optan por aspirar a emprender su propio negocio y, tras los despidos o recortes de plantillas de los medios generales de comunicación, junto con la crisis económica potente y la reconfiguración del sector, aún más (Casero Ripollés y Cullell March, 2013).

Es necesario y urgente refundar los modelos de negocio de la prensa, que se han adaptado para la convergencia digital. Esta reformulación se enfrenta a obstáculos como la tónica de la cultura de la gratuidad en el acceso de las noticias en línea o la intensificación de la competencia que limita el aumento de ingresos de las empresas periodísticas a pesar del incremento de su consumo en Internet (Casero, 2010).

El sistema de comunicación está en continuo cambio, tanto en producción, como de distribución y consumo, y actualmente el *feedback* es uno de los ejes esenciales en los que se sustenta el sistema de comunicación de masas (Sabés y Verón, 2012).

Por otro lado, la tecnología ha invadido todos los ámbitos de la comunicación y ha cambiado sustancialmente el proceso informativo. Han aparecido nuevos medios y se ha facilitado la creación de contenidos informativos como blogs u otras herramientas en auge, pero sobre todo las redes sociales, como Twitter. En definitiva, interactividad pura y dura, pero siempre usada desde el método profesional.

En este sentido, el emprendimiento favorece que se abran barreras de entrada al sector y hace que sea aún más factible si cabe el desarrollo del espíritu emprendedor entre los periodistas, como vía alternativa para el ejercicio de la profesión. El periodismo emprendedor se puede configurar como una salida laboral e innovadora clave a corto y medio plazo.

Otro de los ápices que favorece este fenómeno es, sin duda, la inversión que se requiere a los medios de comunicación: es cada vez menor debido al amplio catálogo de herramientas comunicativas existentes con la red como soporte, muchas de ellas gratuitas o de bajo coste (Sabés y Verón, 2012).

Hoy por hoy, aparte de la polivalencia, la sociedad necesita periodistas activos, que creen nuevas fórmulas empresariales con tal de canalizar y prestar ese servicio que la profesión periodística les ofrece.

Según Casero y Cullell (2013), existen diferentes tipos de emprendimiento periodístico, así como sus motivaciones. El más destacado, el emprendimiento social, queda enmarcado en el beneficio que el medio de comunicación de reciente creación aporta a la ciudadanía y que resulta de especial interés para el ámbito de la empresa periodística, dada su orientación hacia el servicio público (Nicholls, 2006).

VI. Metodología

La muestra metodológica que se ha utilizado en esta investigación se ha centralizado sobre todo en la técnica de la entrevista personal.

Se entrevistó a diferentes periodistas relevantes de la provincia de Castellón para verificar el verdadero impacto de la convergencia mediática y del auge de Internet en el proceso de creación de informaciones en el nuevo escenario del sector.

Todos los entrevistados han sido objeto del azote de la crisis económica. Algunos se reinventaron y crearon otro medio de comunicación, pero otros, al no ver futuro en el sector, decidieron abandonar la profesión para involucrarse en otra.

Además del material recopilado tras las entrevistas, hay que destacar la amplia consulta bibliográfica sobre el fenómeno de convergencia y el periodismo emprendedor, cuyos estudios e investigaciones nos ayudaron a plasmar las ideas previstas antes de iniciar la redacción de este trabajo académico.

VII. Conclusiones y discusión

Para finalizar este trabajo de investigación se ha encontrado una serie de conclusiones que reafirma la idea inicial que se quería abordar.

En primer lugar, hay que referirse a temas de mercado. El periodismo ha necesitado una reformulación y una reconversión para que los medios de comunicación hayan superado la barrera que marcaba la crisis económica.

Hay que destacar también que, debido a los recortes de plantilla que se propiciaron en los medios de comunicación hace menos de un lustro, se ha tenido que reconfigurar el método de producción de informaciones. La polivalencia es clave para poder ser informador en un medio digital, pero siempre respetando los valores clásicos del periodismo.

Esto ha sido posible gracias a la llegada de Internet, que se ha consagrado como el canal de transmisión de información más potente. En él podemos englobar todo tipo de contenidos, que se pueden organizar dentro de un mismo medio, así como de una misma información. Se fundamenta en la hipertextualidad y la interactividad, de modo que se genera la convergencia mediática.

Internet también ha ayudado a los medios a generar nuevos modelos de negocio y a los periodistas a utilizar las herramientas de social media, que ayudan al periodista a tener contacto y relación directa con la audiencia.

Y no hay que dejar de lado los estudios universitarios en Periodismo, que ya forman a los estudiantes de cara al futuro y que

incorporan a sus planes de estudios asignaturas fundamentadas en la convergencia mediática y en la creación de contenidos en Internet, así como nuevos modelos de gestión y creación de empresas periodísticas que se basan en la aparición de la figura del periodismo emprendedor, tan de moda a día de hoy.



VIII. Bibliografía

- Aceituno, Pedro, Carlos Bousoño-Calzón, José-Joaquín Escudero-Garzás y Francisco-José Herrera-Gálvez. 2014. «Formación en emprendimiento para periodistas». *El profesional de la información* 23 (4): 409-414.
- Bulla, David. 2002. «Media Convergence: Industry Practices and Implications for Education». AEJMC Annual Conference. Miami Beach.
- Casero-Ripollés, Andreu. 2010. «Prensa en Internet: nuevos modelos de negocio en el escenario de la convergencia». *El profesional de la información* 19 (6): 595.
- . 2012. «Contenidos periodísticos y nuevos modelos de negocio. Evaluación de servicios digitales». *El profesional de la información* 21: 341-346.
- Casero-Ripollés, Andreu y Cristina Cullell-March. 2013. «Periodismo emprendedor. Estrategias para incentivar el autoempleo periodístico como modelo de negocio». *Estudios sobre el mensaje periodístico* 19: 681-690.
- Crusafón, Carmina 2012. *La nueva era mediática: las claves del escenario global*. Hospitalet de Llobregat: Editorial Bosch.
- Dailey, Larry, Lory Demo y Mary Spillman. 2005. «The Convergence Continuum: A Model for Studing Collaboration Between Media Newsrooms». *Atlantic Journal of Communication* 13 (3): 150-168.
- Deuze, Mark. 2004. «What is multimedia journalism?». *Journalism Studies* 5 (2): 139-152.
- Díaz Noci, Javier. 2010. «Medios de comunicación en Internet: algunas tendencias». *El profesional de la información* 19: 561-567.
- Domínguez, Eva y Jordi Pérez Colomé. 2012. *Microperiodismos. Aventuras digitales en tiempos de crisis*. Barcelona: Editorial UOC.
- García Avilés, José A., Klaus Meier, Andy Kaltenbrunner, Miguel Carvajal y Daniela Kraus. 2009. «Newsroom integration in Austria, Spain and Germany». *Journalism Practice* 3 (3): 285-303.



- García de Madariaga, José María. 2008. *El periodismo en el siglo XXI: una profesión en crisis ante la digitalización*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- González Molina, Sonia y Sara Ortells Badenes. 2012. «La polivalencia periodística de los profesionales en las redes sociales». *Estudios del mensaje periodístico* 19: 455-463.
- Gordillo, Saül y Anna Nogué. 2008. «Agencia Catalana de Noticias (ACN. Model de periodismo multimedia». *Trípodos* 23: 52-65.
- Izquierdo Labella, José Luis. 2009. *Manual de periodismo local*. Madrid: Fragua Comunicación.
- López, Xosé. 2007. *El periodismo de proximidad*. Madrid: Síntesis.
- López, Xosé y Xosé Pereira. 2010. *Convergencia Digital: Reconfiguración de los medios de Comunicación en España*. Santiago de Compostela: USC Servicio de Publicaciones.
- Masip, Pere y Lluís Micó. 2008. *El periodista polivalente en el marco de la convergencia empresarial*. Barcelona: Quaderns del CAC.
- Micó, J. Lluís, Pere Masip y Sonia Ballano. 2012. «Criterios de contratación y perfiles profesionales emergentes en los medios. Universidad y empresas informativas en época de crisis en Cataluña». *Ámbitos* 21: 281-294.
- Rintala, Niina y Sanna Suolonen. 2005. «The implications of Digitalization for job descriptions, Competence and Quality of Working Life». *Nordicom Review* 26 (2): 52-67.
- Sabés Turmo, Fernando y José Juan Verón Lassa. 2012. «Universidad y empresa ante la doble crisis del periodismo tradicional. Propuestas y reflexiones sobre la modificación sustancial del escenario periodístico. El clúster periodístico». *AdComunica* 4: 151-170.
- Salaverría, Ramón. 2010. «Estructura de la convergencia». En *Convergencia digital. Reconfiguración de los medios de comunicación en España*, editado por Xosé López y Xosé Pereira. Santiago de Compostela: Servicio editorial de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Salaverría, Ramón y José A. García Avilés. 2008. «La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo». *Trípodos* 23: 31-47.
- Saperas, Enric. 2012. *Comunicación mediática y Sociedad: Manual de teorías de la comunicación*. Madrid: OMM.
- Scolari, Carlos A., Josep Lluís Micó Sanz, Héctor Navarro Guere y Hugo Pardo Kuklinski. 2008. «El periodista polivalente. Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la

digitalización de los medios audiovisuales catalanes». *Revista Zer* 25: 281-294.

Seoane, María Cruz. 2007. *Cuatro siglos de periodismo en España: de los avisos a los periódicos digitales*. Madrid: Alianza Editorial.





Transparencia en web de las universidades públicas y privadas de Castellón

Mónica Lledó Montoya Beltrán
al340346@uji.es

Tania Peña Mata
al340322@uji.es

Neus Senmartí Dolz
al339678@uji.es



I. Resumen

La transparencia de las administraciones se rige mediante la Ley 19/2013 y exige la publicación de las cuentas anuales en las entidades públicas y en ciertas universidades privadas. Cuando se trata de transparencia, menos del 10 % de las universidades la contemplan como un objetivo en la gestión de comunicación. El resto únicamente se centran en posicionar la universidad en el mercado del sector (Simancas y García, 2017).

Partiendo de este punto, se analizará una universidad de carácter público y otra de ámbito privado de la localidad de Castelló de la Plana: universidades Jaume I (UJI) y Cardenal Herrera (CEU). Se ha escogido llevar a cabo el análisis únicamente en este territorio para facilitar la tarea de recabar información para nuestro trabajo de investigación. En primer lugar, se analizarán las páginas web de las entidades, así como los archivos de transparencia que aparezcan en ellas. Para ello, se fijarán unas bases en las áreas e indicadores (misión, plan estratégico, personal, gobierno, oferta y demanda académica, claustro, alumnos e información económica) que analiza el Examen de Transparencia de 2016 y se evaluarán las páginas web de la Universidad Jaume I y de la Universidad Cardenal Herrera (CEU).

Palabras clave: web, Universidad Jaume I (UJI), Universidad Cardenal Herrera (CEU), Examen de Transparencia de 2016, cuentas anuales, transparencia, Castelló de la Plana.

II. Introducción

Este estudio se centra en demostrar si las universidades de Castelló de la Plana utilizan la web como medio para comunicar la transparencia. Nuestra hipótesis es que no lo hacen y, por tanto, no tienen en cuenta la comunicación transparente como *input* de confianza.

¿Por qué motivo hemos escogido universidades situadas en la localidad de Castellón de la Plana? Se han elegido dichas universidades ya que se va a analizar la comunicación financiera y los niveles de transparencia de cada una. Además, se ha escogido realizarlo únicamente en este territorio, ya que es la provincia en la que nos ubicamos y, por tanto, facilitará las comunicaciones a la hora de aportar información para nuestro trabajo de investigación. Cabe recalcar que no se realizará un estudio de toda la Comunidad Valenciana y, por consiguiente, únicamente nos dirigiremos a los receptores de la ciudad de Castellón de la Plana. Al mismo tiempo, quedan descartadas las universidades no presenciales ya que, al ser



una entidad con diferente normativa, no tienen relación directa con las personas y, por el contrario, las universidades presenciales poseen variables de transparencia que tienen que ver con el trato personal (Meneses, 2017).

III. Objetivos, material y método

Este estudio propone los siguientes objetivos: en primer lugar, conocer qué tipo de comunicación hacen las universidades analizadas en términos de transparencia basándonos en el Examen de Transparencia de 2017. Y, en segundo lugar, demostrar la importancia de comunicar la transparencia en las universidades.

La transparencia en la web debe cumplir unos requisitos de difusión y publicación. Debe ser visible, facilitar que el contenido se capte de manera sencilla. También será importante la accesibilidad, que no haga falta ningún permiso o registro para la consulta. La información de transparencia debe ser actual, del último ejercicio económico cerrado legalmente. Por último, toda información debe ser íntegra, no se debe informar parcialmente sino de forma completa y exhaustiva. (Martín y Barrio, 2017).

Basándonos en las áreas y los indicadores que se analizan en el Examen de Transparencia de 2016, se van a evaluar las páginas web de la Universidad Jaume I y de la Universidad Cardenal Herrera (CEU), basándonos en el 2017, último ejercicio económico cerrado. Además, para corroborar nuestra hipótesis, se realizarán encuestas al alumnado y entrevistas al profesorado. En cuanto a la duración de búsqueda del trabajo se corresponde a un trimestre (tres meses).

IV. Resultados

Por lo que respecta a las páginas web oficiales de las dos universidades analizadas, observamos que el documento de transparencia sigue la misma información en ambas pero con diferente estructura. Así pues, cumplen más del 90 % de los puntos establecidos en el Examen de Transparencia de 2017. El 10 % restante no los cumplen y coinciden en los mismos *inputs*. Es decir, en ningún caso se publican las bandas salariales. En el caso del CEU, se muestra la memoria anual, el desglose de ingresos y gastos y el ranking de resultados (puesto que ocupa en el ranking total de universidades internacionalmente), y todo de forma translúcida, puesto que sí muestran la información, pero no en detalle. Lo mismo ocurre en la UJI con los apartados de reuniones del gobierno, evaluación de resultados y empleabilidad, entre otros.

V. Discusión y conclusiones

En la realización de nuestro trabajo, partíamos de la siguiente hipótesis: Las universidades de Castellón de la Plana no utilizan la web como medio para comunicar la transparencia; por tanto, no tienen en cuenta la comunicación transparente como *input* de confianza. Tras llevar a cabo la investigación y el análisis pertinente, hemos podido observar que ambas universidades utilizan como herramienta la página web para comunicar su transparencia. Así pues, vemos que sí que tienen en cuenta la comunicación transparente como *input* de confianza.

Como futuras líneas de trabajo, hemos observado la posibilidad de ampliar la muestra, estudiar los públicos de las universidades y analizar las mejores prácticas en transparencia en la web. El análisis más actualizado de las universidades privadas sería conveniente hacerlo con los nuevos *inputs* del Examen de Transparencia de 2017, que se publicó el 10 de diciembre de este año.

Como herramientas, proponemos a ambas universidades que elaboren encuestas periódicamente para comprobar si realmente están comunicando bien sus datos financieros.

VI. Bibliografía

- Díaz, Miren. 2017. «Ley de Transparencia, una oportunidad para liderar el sector». Acceso del 3 de diciembre de 2018. <http://www.villafane.com/ley-transparencia-oportunidad-liderar-sector/>.
- Fundación Compromiso y Transparencia. 2016. «Examen de Transparencia 2016». Acceso del 12 de noviembre de 2018. <https://www.compromisoytransparencia.com/publicaciones-e-informes/informes>.
- Jauma, Jordi. 2012. «Justo Villafañe: “seguridad, ética, transparencia, innovación y confianza son clave en la salida de la crisis”». *Diario responsable*. Acceso del 13 de noviembre de 2018. <https://diarioresponsable.com/opinion/15887-justo-villafane-seguridad-etica-transparencia-innovacion-y-confianza-son-factores-clave-en-la-salida-de-la-crisis>.
- Martín, Javier y Esther Barrio. 2017. *Transparencia, el mejor eslogan 2017*. Acceso del 7 de noviembre de 2017. <https://www.compromisoytransparencia.com/publicaciones-e-informes/informes>.
- Meneses, Natalia. 2017. *Ventajas y desventajas de la educación virtual y presencial*. Acceso del 30 de noviembre de 2018.

<http://www.formarte.edu.co/blog/ventajas-y-desventajas-de-la-educacion-virtual-y-presencial/>.

Ministerio de Educación. 2014. *Datos básicos del sistema universitario español*. Acceso del 3 de noviembre de 2018. https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf.

Sánchez, Pilar y Ainara Zubillanga. 2005. *Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: Análisi de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación*. Acceso del 3 de noviembre de 2018. http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re337/re337_09.pdf.

Simancas, Esther y Marcial García-López. 2017. «Gestión de la comunicación en las universidades públicas españolas». *El profesional de la información* 26 (4): 735-744. Acceso del 2 de noviembre de 2018. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.jul.17>.

Toledo, Gustavo Eduardo. 2015. *Sabías que existen varios tipos de universidades*. Acceso del 15 de noviembre de 2018. <https://www.ui1.es/blog-ui1/sabias-que-existen-varios-tipos-de-universidades>.



Cómo comunican las editoriales sus finanzas a los distribuidores minoristas

Cristina García Cuenca
al343091@uji.es

Sheila Navalón Esbrí
al340312@uji.es

Paula Sanz Bellés
al340375@uji.es

I. Resumen

El sector editorial en España es uno de los más importantes en el mundo: ocupa el sexto puesto en el sector internacional y su contribución al producto interior bruto es del 0,8 %. Además, España posee la red más extensa de librerías en Europa, con 8,6 librerías por cada 100 000 habitantes. Esto podría llevarnos a pensar que la gestión de la transparencia en las empresas del sector está correctamente desarrollada, ya que es uno de los sectores que más dinero mueve en nuestro país. De hecho, según el artículo sobre comunicación financiera de Benlloch y López Lita, en la economía de la reputación, uno de los *inputs* más importantes es la transparencia, que nos ayuda a generar confianza y credibilidad entre los públicos.

Sin embargo, vamos a partir de la hipótesis de que, a nuestro parecer, la comunicación financiera es un aspecto que las editoriales no comunican bien a los distribuidores, en concreto a los minoristas. Por este motivo, en nuestra investigación nos centraremos en la comunicación a través de la web de las cuestiones financieras de las empresas editoriales, concretamente la dirigida a los distribuidores minoristas. Para ello, hemos seleccionado las tres empresas editoriales que más facturaron según *El Economista* y su ranking de empresas, y realizaremos encuestas a once librerías y papelerías de un total de veintiuna que se encuentran en la ciudad de Castelló de la Plana para comprobar si existe este tipo de comunicación entre ellas.

Palabras clave: editoriales, comunicación financiera, reputación corporativa, transparencia, confianza, distribuidores minoristas, librerías.

II. Introducción

La comunicación financiera es un tipo de comunicación con una relevancia vital para las grandes empresas en la comunicación de su transparencia; de hecho, es la justificación de este *input* y una ayuda a la hora de impulsar una buena reputación corporativa entre los grupos de interés. Sin embargo, falta bibliografía respecto a este tipo de comunicación en el sector editorial, por lo que investigaremos la situación de tres de las editoriales que más facturación registraron en octubre de 2018. En concreto, investigaremos la comunicación a través de sus páginas web y si comunican a los distribuidores minoristas de la ciudad de Castellón de la Plana.



III. Objetivos

El objetivo general de nuestra investigación será conocer si las editoriales seleccionadas transmiten su comunicación financiera a las librerías de Castellón de la Plana. Hemos escogido este objetivo porque no hemos encontrado bibliografía determinada que trate sobre este tema concreto en Castellón

En cuanto a objetivos específicos, primeramente nos hemos planteado analizar cómo hacen llegar la comunicación financiera las editoriales seleccionadas a través de sus páginas web. Y por último, conocer la opinión que esta les merece a los distribuidores minoristas de la ciudad de Castellón de la Plana.



IV. Material y método

4.1. Fundamentación teórica

Desde el año 2008-2009 sufrimos una gran crisis económica que ha derivado, además, en un déficit de confianza por parte de los consumidores hacia las empresas y los gobiernos. La globalización ya había propiciado que las empresas se vieran sumergidas en un mercado altamente competitivo donde todos los productos y servicios ofertados son muy similares entre ellos, pero también ha permitido a los consumidores, o mejor dicho, los *prosumidores* (término acuñado por Toeffler) agenciarse de una actitud mucho más crítica, tanto en relación con la calidad de los productos y servicios, como en relación con la actividad y las acciones de las empresas que los ofertan.

Este clima competitivo impulsado por la globalización y la desconfianza generada por la peor crisis económica desde la Gran Depresión ha propiciado lo que se conoce como «economía de los intangibles y de la reputación corporativa» (Alloza et al., 2013). Recordemos, pues, la definición que hace Villafañe (2003):

La Reputación Corporativa es el reconocimiento que los *stakeholders* de una compañía hacen del comportamiento corporativo de la misma, a partir del grado de cumplimiento de sus compromisos con relación a sus clientes, empleados, accionistas si los hubiere y con la comunidad en general.

Es decir, nos enfrentamos a un nuevo paradigma donde las empresas dejan de tener el poder y pasa a tenerlo el valor que estos grupos de interés otorga a las empresas. De hecho, el valor de los intangibles se ha visto incrementado hasta tal punto que «todos los expertos internacionales coinciden en que hoy el 80 % del valor total de una organización reside en sus recursos y activos intangibles, frente a lo que ocurría hace unas décadas» (Argenti, 2014). Por lo

tanto, la reputación corporativa cobra una importancia vital, porque, en momentos de crisis, una buena reputación puede ser el punto de inflexión para salir victoriosos o, por el contrario, muy perjudicados. De hecho, ante este nuevo paradigma, Freeman (1984) afirma lo siguiente:

Saber leer este contexto social, conocer en profundidad quiénes son esos grupos de interés y cuáles son sus demandas, necesidades y expectativas, es lo que va a determinar el futuro de su empresa. El éxito empresarial estará basado en saber identificar y fortalecer la relación con esos grupos antes y mejor que los competidores.

La marca y la reputación se han posicionado como dos herramientas básicas para gestionar esta confianza mermada entre los grupos de interés. Será la gestión de esta confianza la que nos abrirá las puertas hacia el futuro y esta se basa en dos pilares fundamentales, según apuntan Benlloch y López Lita. El primero es el «elevado grado de transparencia en el gobierno de las empresas basado en la legalidad y en el conocimiento». Este *input*, la transparencia, será generado por la comunicación ofrecida sobre la actividad de la empresa y los efectos de su actividad en el entorno. Por ello, uno de los objetivos globales de la empresa deberá ser la realización de acciones que nos permitan edificar una reputación corporativa que proporcione a las empresas una ventaja competitiva frente a otras empresas del mercado.

El segundo pilar es «la comunicación eficaz para permitir identificar las ventajas competitivas con capacidad para proyectarse al futuro». Es en la estrategia de comunicación donde reside este éxito competitivo y también donde la comunicación financiera nos ayuda a generar valores que son recibidos positivamente por parte de los grupos de interés, «mejorando, en definitiva, los niveles de credibilidad y confianza que contribuyen a la construcción y mantenimiento de una reputación positiva» (Benlloch y López Lita, 2011: 31-32).

De hecho, en los últimos años, esta información ha cobrado tal importancia que, a principios de siglo XXI, FASB (Financial Accounting Standards Board) destacó las razones por las cuales era ideal comunicar la información financiera a través de las páginas web de las empresas (FASB, 2000) (Borrero y Cortijo, 2006), y se destacaba que:

- Reducía costes y tiempo en la divulgación.
- Era un complemento a las prácticas usuales de comunicación de esta área concreta.
- Incrementaba la cantidad y tipología de la información.
- Mejoraba el acceso de los inversores potenciales a las pequeñas compañías.



4.2. El sector editorial y sus dos actores principales: editoriales y librerías

Para llevar a cabo nuestra investigación debemos, primeramente, contextualizar los dos actores que vamos a analizar.

Por una parte tenemos las editoriales; en concreto, nos centramos en tres grandes editoriales que se insertan dentro de la edición de carácter privado, en la cual recae el 91,4 % de la producción editorial total de nuestro país. Específicamente hemos escogido las tres editoriales que más facturación registraron según el ranking de empresas de *El Economista*, a saber: Santillana Educación S.L., Editorial Planeta S.A. y Comercial de Ediciones SM S.A.

El segundo actor objeto de análisis son los distribuidores minoristas, más concretamente las librerías. Según el mapa de librerías, España presenta una de las redes más antiguas y grandes de librerías de Europa, con un total de 3 967 establecimientos, lo que supone una media de 8,5 librerías por cada 100 000 habitantes, una media bastante por encima de la europea, que se sitúa en 5,5 librerías por cada 100 000 habitantes.

Gracias al mapa de librerías y al informe de *Sistema de Indicadores Económicos y de Gestión de la Librería en España* podemos obtener un perfil del tipo de librería que existe en nuestro país y destaca que el 80,4 % de las librerías no pertenece a ninguna cadena (CEGAL, 2017) (Gremio de Libreros de Madrid, 2017). De hecho, no es de extrañar que, según el estudio *Comercio Interior del Libro en España*, el principal método de distribución de libros sea precisamente las librerías, con un 35 % de la facturación, seguidas de las cadenas de librerías, con un 17,7 %; hipermercados, con un 8,2 %, y quioscos con un 3,5 % en el año 2015. En cuanto a otros canales de venta destaca Internet, con un 8,5 %, y suscripciones con un 4,3 % (Federación de Gremios de Editores de España, 2017).

Además, otro punto a favor para las librerías es que, según *Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2017*, la librería tradicional es la que ostenta la primera opción para los españoles a la hora de comprar un libro, tal y como afirma el 62,5 % de los encuestados, y son lugar donde el 48,4 % de los casos realizó su última compra. Cabe destacar, no obstante, que la compra por Internet ha estado en auge los últimos años y, en el año 2017, ha obtenido un 11,9 % de lugar de preferencia para comprar libros, entre las que destaca Amazon como la web donde más libros se compran, con un 69,7 %, seguido de la Casa del Libro, con un 20,4 % (Federación de Gremios de Editores de España, 2018).

Por lo que respecta a la comunicación en el sector editorial, destaca que la oferta editorial se estructura mediante dos agentes económicos: la distribución y la edición. A su vez, esta tiene un papel importante como mecanismo de activación de la demanda. Por esta razón, tanto los distribuidores como los editores cuentan con un plan comercial fundamentado en el producto, el precio, la distribución y la



comunicación. Esta última se puede realizar a través del propio producto, de los canales de distribución o mediante la promoción. Por ello, con todas ellas «ofrece informar de forma persuasiva al mercado sobre los productos y servicios que la empresa ofrece», con la finalidad de modificar el comportamiento de compra del público objetivo al que se dirige la comunicación. De hecho, con la finalidad de incrementar la participación activa del distribuidor, las editoriales ofrecen promociones con los intermediarios y condiciones especiales de compra como descuentos o aplazamientos de pago. De esta manera incentivan la demanda por parte de los puntos de venta en grandes cantidades.

Asimismo, el sector editorial cuenta con la desventaja de tener un gran número de producciones a lo largo del año, por lo que en poco tiempo tienen que impactar a su público para que desvíe el interés a sus nuevos productos y no a los de la competencia, por lo que se hace más necesaria que nunca la existencia de una comunicación eficaz que permita el correcto desarrollo de la oferta en lo que respecta a los distribuidores (Hoyuela, 1997: 290).

4.3. Muestra escogida y metodología para el análisis

Se han escogido tres de las editoriales que más facturación registraron en el mes de octubre de 2018 según *El Economista*, que son el Comercial de Ediciones SM S.A., Santillana Educación S.L. y Editorial Planeta S.A. (*elEconomista.es*, 2018). De ellas analizaremos las páginas web para saber si la comunicación financiera es accesible y está diseñada de forma sencilla y comprensible para el gran público.

Para obtener los datos necesarios para nuestra investigación se realizará una encuesta de siete preguntas gracias a la que se descubrirá cómo comunican las editoriales seleccionadas a distintas librerías de Castellón; en concreto, se han escogido once librerías de la ciudad de Castellón de la Plana, un 52,4 % del total según la información proporcionada en las Páginas Amarillas.

V. Resultados

.....

5.1. Análisis de las páginas web

Tras el análisis de las páginas web de las tres editoriales escogidas, nos hemos dado cuenta de que solamente el Grupo SM comunica sus cuentas anuales dentro de su propia página. Por el contrario, del Grupo Planeta y de Santillana solamente podemos encontrar los datos financieros en las cuentas de los grupos a los que pertenecen, Atresmedia y Prisa respectivamente.

Por lo que respecta al acceso a ellas es relativamente fácil, pues al introducir en el buscador «cuentas anuales de Santillana» o

«cuentas anuales de Grupo Planeta» salen las de sus grupos como primera opción.

Como hemos comentado anteriormente, el Grupo SM sí que comunica estos datos financieros en su portal web y lo hace de una manera eficaz. Esto se debe a la presentación de los datos, pues son entendibles para todo aquel que se interese por ellos independientemente del conocimiento del lenguaje financiero que posea.

Por ello, este sería un buen ejemplo de comunicación financiera eficaz:



Ilustración 1. Memoria financiera Grupo SM¹

Por el contrario, las cuentas anuales de los grupos Atresmedia y Prisa son tan voluminosas no ofrecen una lectura sencilla, por lo que, aunque se pueda recurrir a ellas fácilmente no son eficaces para comunicar a un público no especializado en la materia, es decir, no están adaptadas al entendimiento de todos sus grupos de interés como logra el Grupo SM. (Atresmedia Corporación, 2017) (Prisa, 2017) (Grupo SM, 2017).

5.2. Resultados de las encuestas

Tras conocer que las editoriales conceden descuentos y ventajas a las librerías, queríamos saber si esta práctica se daba en las librerías de Castellón de la Plana. Los resultados reflejan que al 45 % de las librerías sí se les han ofrecido ventajas en forma de descuentos, promociones o regalo de ejemplares, por ejemplo. Sin embargo, encontramos que el 36 % no obtenía ningún beneficio por parte de las editoriales a la hora de distribuir sus libros. Destaca un porcentaje del 18 % que no ha querido contestar a nuestra pregunta.

Según nuestra investigación, las editoriales contemplan a las librerías dentro de su plan de comunicación a la hora de vender sus libros. Esto viene confirmado por los datos del estudio *Comercio Interior del Libro en España*, donde se afirma que el 35 % de la

¹ Fuente: <https://www.grupo-sm.com/memoria-corporativa>

facturación corresponde a las librerías, lo que las posiciona como el principal canal de venta de las editoriales. En los resultado observamos que el 64 % de los librereros se considera cliente de las editoriales, frente al 18 % que se consideran compañeros de sector. Destaca que un 9 % de los librereros afirma que se sienten identificados con ambos calificativos, mientras que otro 9 % no contestó a nuestras preguntas.

Para conocer el interés sobre la emisión de este tipo de comunicación ideamos una escala de valoración para las librerías. La mayoría de los encuestados valoraban con un tres (indiferencia) la importancia de conocer los resultados económicos de las editoriales. Por lo que respecta al resto de respuestas, estas se dividen a ambos lados de la escala. Por un lado tenemos un rango que corresponde al espectro del desinterés 1-2 («Muy poco interesante» y «Poco interesante»). Destaca, no obstante, el hecho que la balanza se inclina hacia «Muy poco interesante». Por otro lado, tenemos el rango de 4 y 5 que corresponde al espectro del interés, aunque las respuestas se inclinaron hacia el escalón de «Interesante», más que hacia «Muy interesante». Por lo tanto, encontramos que, aunque la mayoría de los encuestados afirma sentir desinterés hacia esta información, el resto de las respuestas se reparten a lo largo del espectro, lo que provoca que sea bastante equilibrado.

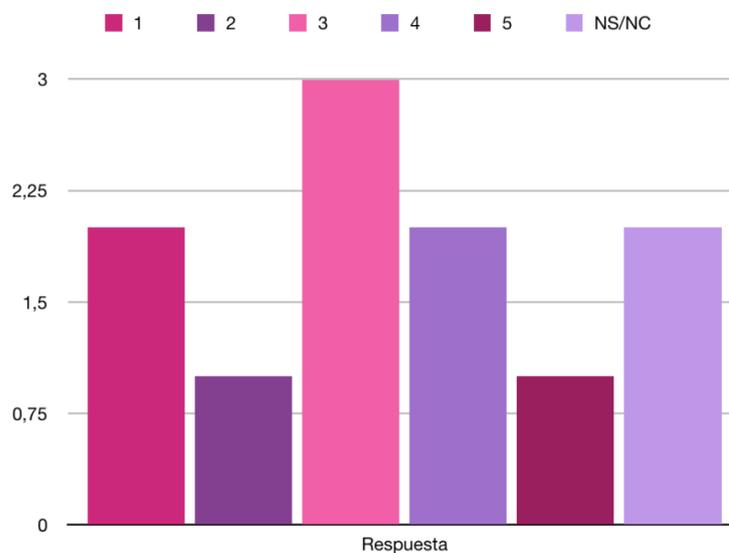


Ilustración 2.

Fuente: Elaboración propia

Otra de las preguntas iba destinada a conocer si las editoriales enviaban este tipo de comunicación a este grupo de interés. Por ello, la pregunta se planteó de forma muy directa para saber si nuestra hipótesis inicial se cumplía o si podía ser refutada. En las respuestas, el 82 % de los encuestados afirmó que las editoriales no comunicaban sus resultados financieros a las librerías. Destaca, no obstante, que el 18 % no respondió a nuestra pregunta.

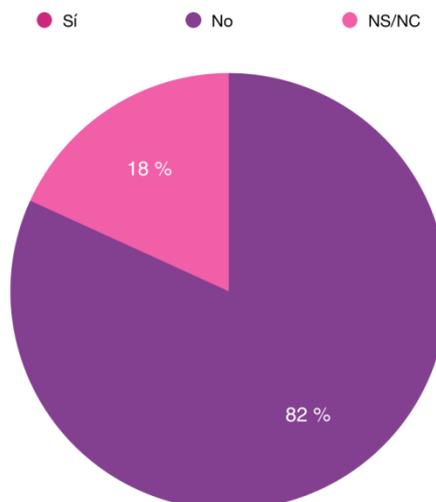


Ilustración 3. Fuente: Elaboración propia

Previendo a partir de nuestra hipótesis que la respuesta anterior iba a encaminarse hacia respuestas negativas, planteamos la cuestión de si sería interesante para las librerías que las editoriales sí les comunicaran esta información. Las respuestas fueron diversas: en primer lugar, un 45 % de los encuestados afirmó que sí le interesaría que les comunicaran este aspecto. Un 36 % de los encuestados contestó que no le interesaba que lo hicieran ya que entendían que no les aportaba ningún valor y, finalmente, el 18 % de los encuestados no contestó a nuestra pregunta. Observamos que los resultados no tienen un contraste demasiado marcado por lo que nos permite afirmar que el interés sobre este contenido es mayormente indiferente.

Otro de nuestros intereses era saber si las librerías se informaban de los resultados económicos de las editoriales mediante sus páginas web. Ante esta pregunta el 73 % de los encuestados afirmó que no lo hacía, el 18 % afirmó que sí las consultaba y el 9 % de los encuestados no contestó a nuestra pregunta.

Por otro lado, queríamos conocer si habían consultado la web y si el contenido era accesible. Ante esta pregunta el 82 % de los encuestados respondió que no creían que los resultados fuesen accesibles, en su gran mayoría porque ni siquiera se habían molestado en mirarlo. Un 18 % escogió no responder a nuestra pregunta.

Para finalizar, uno de los principales intangibles que genera la comunicación financiera es la transparencia, por eso quisimos conocer el punto de vista de las librerías. El 45 % de los encuestados respondió afirmativamente ante esta pregunta, el 27 % respondió que esta información no ayudaba a la transparencia y un 27 % escogió no responder a esta cuestión.

VI. Discusión y conclusiones

El sector editorial en España es uno de los más importantes, con una aportación del 0,8 % del PIB. En concreto, el análisis de nuestra investigación se centraba en tres de las empresas con más facturación del mercado español dentro de este sector.

Sin embargo, es un sector que, desde el punto de vista de la comunicación, se inclina por un tipo más puramente comercial y de marketing y no tanto desde el punto de vista corporativo; es decir, prima el discurso sobre el producto y las promociones por encima de una comunicación encaminada a la gestión de intangibles, donde aún tienen mucho camino por recorrer, sobre todo por lo que respecta a su comunicación con los distribuidores minoristas.

En cuanto a estos, también se ha demostrado que tienen intereses bastante polarizados por lo que respecta a la comunicación financiera de las editoriales. De hecho, los resultados muestran una gran variedad de opiniones, aunque destaca un interés incipiente sobre el conocimiento de esta realidad empresarial. Sin embargo, el contraste con aquellos que afirman sentir desinterés sobre este tipo de comunicación no es demasiado marcado. Por otra parte, la comunicación de esta dimensión de las empresas es completamente nula en el caso de los distribuidores minoristas en la ciudad analizada, por lo que podemos afirmar que nuestra hipótesis se cumple: las editoriales no informan de sus resultados financieros a sus distribuidores minoristas de Castellón y la comunicación que hacen a través de Internet de esta información solo está adaptada al gran público en uno de los casos analizados, por lo que no podemos hablar de una mayoría, aunque todas las editoriales comuniquen sus finanzas bien por su propia página web, bien por la web de la página de grupo al que pertenece la editorial.

VII. Bibliografía

- Alloza, Ángel, Ana Carreras y Enrique Carreras. 2013. *Reputación Corporativa*. Madrid: LID Editorial.
- Alloza, Ángel. 2012. «Reflexiones sobre la reputación necesaria». *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación* 3: 27-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2012.3.3>
- Argenti, Paul A. 2014. *Comunicación estratégica y su contribución a la reputación*. Madrid: LID Editorial.
- Atresmedia Corporación 2017. *Informe de gestión consolidado*. Atresmedia Corporación de Medios de Comunicación. Acceso del 20 de noviembre de 2018.



https://www.atresmediacorporacion.com/informe-anual/2017/pdf/cuentas_individuales_y_consolidadas.pdf

- Borrero, Cinta y Cortijo, Virginia. 2006. «Transparencia de las páginas web de las empresas del IBEX 35. Situación actual e implicaciones para el futuro». *Boletín Económico de ICE* 2896: 15. Acceso <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/10758>
- Conecta. 2018. *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). Acceso del 7 de noviembre de 2018. <http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>
- Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros (CEGAL). 2017. *Sistema de Indicadores de Gestión Económica de la Librería en España*. Zaragoza: Observatorio de la Librería. Acceso del 7 de noviembre de 2018. <https://www.cegal.es/wp-content/uploads/2017/11/SIEGEL-2016-October-2017-FINAL.pdf>
- eEconomista.es. 2018. «Ranking empresas Edición de libros». *eEconomista*. Acceso del 20 de octubre de 2018. <http://ranking-empresas.economista.es/sector-5811.html>
- FASB 2000. «Business Reporting Research Project. Electronic Distribution of Business Reporting Information». *Financial Accounting Standard Board*. Acceso del 5 de diciembre de 2018. <http://www.fasb.org/brrp/brrp1.shtml>
- Freeman, R. E. 1984. *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
- Gremio de libreros de Madrid. 2017. *Mapa de librerías en España 2016*. Zaragoza: Observatorio de la Librería de CEGAL. Acceso del 7 de noviembre de 2018. https://www.cegal.es/wp-content/uploads/2018/01/MAPA-DE-LIBRER%C3%8DAS-2016_final.pdf
- Grupo SM. 2017. *Cifras*. Memoria Grupo SM. Acceso del 20 de noviembre de 2018. <http://memoria.grupo-sm.com/2017/informacion-corporativa/sm-en-cifras/>
- Hoyuela, Paloma. 1997. *La comunicación en la empresa editorial*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Acceso <https://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/3/S3031101.pdf>
- López Lita, Rafael y Maite Benlloch. 2011. «Comunicación financiera. Su contribución a la reputación». *Imagen y comunicación* 22: 28-34.
- López Lita, Rafael. 2003. *Introducción a la comunicación financiera*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Ministerio de Cultura y Deporte. 2017. *Panorámica de la edición española de libros 2017. Análisis sectorial del libro*. Secretaría General Técnica. Acceso del 7 de noviembre de 2018. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21499C/19/1>

Prisa. 2017. *Cuentas Anuales Auditadas e Informe de Gestión*. Grupo Prisa. Acceso del 20 de noviembre de 2018. <https://www.prisa.com/es/datos/cuentas-anales>

Villafañe, Justo. 2003. «Influencia de la reputación en la comunicación corporativa». En *Construir confianza*, editado por Adela Cortina, 169-183. Madrid: Editorial Trotta.



Westworld **a la estela de *Juego de tronos* y de la HBO**

María Huertas Pérez
al313992@uji.es

I. Resumen

«It's not TV. It's HBO». Este eslogan de la HBO revela con contundencia cómo el canal trata de distanciarse de un modo tradicional de entender la televisión. Sus series se caracterizan por una calidad que no se pliega a los criterios de éxito inmediato; cuando apuestan por una producción, le conceden tiempo y no la cancelan según criterios económicos, sino que saben cerrarlas a nivel discursivo. Así, permiten la experimentación, el riesgo creativo y construyen una audiencia paciente. Con *Los Soprano* (David Chase, 1999-2007) y *A dos metros bajo tierra* (Alan Ball, 2001-2005), mostraron que se podía abordar lo familiar desde esquemas complejos. Con *The Wire* (David Simon, 2002-2008), mostraron que podía hacerse televisión sin espectáculo ni sentimentalidad. Seducidos por el éxito global de *Perdidos* (J. J. Abrams, Jeffrey Lieber, Damon Lindelof, 2004-2010) de la ABC, la HBO apostó por *Juego de tronos* (David Benioff, D. B. Weiss, 2011-), que se ha convertido en la serie de mayor popularidad global desde la violencia y el erotismo: al ser un canal de pago, la HBO puede permitirse trascender los límites de la representación. Esta investigación pretende estudiar cómo *Juego de tronos*, siguiendo la estela de la marca HBO, preparó las condiciones de aparición de otra serie aún más trascendente: *Westworld* (Jonathan Nolan, Lisa Joy, 2016-). Si en *Juego de tronos* hay luchas de poder desde un medievo fantástico donde se le da la fuerza a la mujer, en *Westworld* hay una rebelión de las máquinas en un wéstern poshumanista que lidera una mujer.

Palabras clave: *Juego de tronos*, *Westworld*, HBO, narrativa, análisis textual, audiencia.

II. Introducción

Los Soprano (*The Sopranos*, David Chase, HBO, 1999-2007) o *Bajo escucha* (*The Wire*, David Simon, HBO, 2002-2008) fueron algunas de las culpables de posicionar la cadena por cable HBO en la cima del Olimpo del mundo televisivo. La conexión con sus públicos, así como su alta calidad de producción, provocaron que, en efecto, estas series cumplieran la razón de ser de HBO y siguieran su eslogan «No es televisión, es HBO», de modo que se acercaba más a la calidad de la gran pantalla y se desvinculaba de la televisión tradicional mediante una propuesta innovadora.

Paralelamente, la cadena norteamericana ABC sorprendería a la audiencia con una historia, o más de una, que marcaría un antes y un después en lo que respecta a la relación de relatos audiovisuales con sus públicos. Esta serie es *Perdidos* (*Lost*, J. J. Abrams, ABC, 2004-2010), que supuso toda una revolución no solo en la forma de contar historias, sino también en la de consumirlas e interpretarlas. En cierta medida, HBO y Netflix le deben a *Lost* la concepción maratónica de consumir series, pues la producción de J. J. Abrams consiguió tal conexión con sus públicos que estos, ansiosos ante la



espera de la nueva temporada, comenzaron a organizar congregaciones de seguidores e incluso maratones para un visionado en común de la serie. Este fenómeno no habría tenido cabida sin el desarrollo de Internet, lo cual propició no solo una conversación entre el *fandom*, sino también una relación íntima entre relato y espectadores, quienes no se conformaron con el simple visionado de la ficción y se implicaron en ella hasta el punto de convertirse en partícipes del relato.

Durante el éxito de *Lost*, HBO pasó por una pequeña crisis, no tanto en calidad sino más bien en notoriedad, pues los espectadores preferían seguir con el sueño de la sorprendente *Lost* o comenzar una nueva ficción posapocalíptica que volvería a poner de moda a los zombies, *The Walking Dead* (Robert Kirkman, Frank Darabont, AMC, 2010—). Fue entonces *Juego de tronos* (*Game of Thrones*, David Benioff, D. B. Weiss, HBO, 2011-) quien revivió HBO y encandiló a los espectadores con una ficción que no solo aprovecharía las características que ofrece internet para conectarse estrechamente con sus públicos, sino que además destruyó tópicos narrativos tradicionales empoderando a las mujeres, quienes pronto se convierten en el centro de atención en un relato sobre las luchas de poder desde una perspectiva medieval fantástica.

Un guión cuidado, personajes profundos que evolucionan, erotismo, sangre, complejidad de varias tramas son algunas de las promesas de *Juego de tronos*. Su éxito prepara a HBO para su nueva ficción heredera, *Westworld* (Jonathan Nolan, Lisa Joy, 2016-), el wéstern tecnológico basado en la película homónima de 1973 dirigida por Michael Crichton que trae de vuelta una historia sobre robots que se revelan ante sus creadores y realizan un viaje de descubrimiento y empoderamiento basado en la consciencia de los seres humanos. Ubicada en un parque temático como si de *Parque Jurásico* (*Jurassic Park*, Steven Spielberg, 1993) se tratase, *Westworld*, invita a sus huéspedes a viajar donde se cuestionan su propia existencia, lo que provoca, paralelamente, que sus seguidores se cuestionen la condición humana y entablen una conversación en redes sociales que, junto a las acciones de comunicación transmedia de su estrategia de publicidad, elevan a *Westworld* como una de las series por excelencia del momento.

Esta investigación trata de establecer una conversación entre ambas ficciones, llegando a *Westworld* desde *Westeros* (nombre que recibe el mundo de *Juego de tronos*) desde un punto de vista transversal donde la comunicación publicitaria y la audiovisual van de la mano. Además, para ello, tomaremos como base el despertar del *fandom* gracias al fenómeno de *Lost* y analizaremos cómo HBO se nutre del éxito de *Juego de tronos* para seguir su estela con su nueva heredera: *Westworld*.

III. Objetivos, material y metodología

Los objetivos de esta investigación son: 1) Señalar cómo *Juego de tronos* ha seguido la estela de la HBO como marca y, al tiempo, cómo ha apostado por la espectacularización, algo que no la caracterizaba hasta entonces; 2) detectar las deudas que tiene *Westworld* con *Juego de tronos* y 3) analizar las similitudes y diferencias en la complejidad narrativa y en la construcción del mundo y los personajes que caracteriza a ambas series.

La propuesta de investigación de este artículo plantea un estudio no solo de los cambios de producir series de ficción actualmente, sino también un análisis del recorrido diegético de las series de HBO, concretamente *Juego de tronos* y *Westworld* en pos de estudiar los factores de producción y las decisiones narrativas que guían el éxito de estas.

El interés de este estudio surge a partir del crecimiento innegable de las cadenas privadas de televisión y concretamente de aquellas que ofrecen su servicio en *streaming* lo que, debido al panorama convergente comunicativo en el que nos encontramos, permite una conexión más cercana con los espectadores, quienes participan en una realidad transmedia que construye un *fandom* potente capaz de entablar conversaciones y crear contenido que contribuye al posicionamiento de las ficciones audiovisuales.

A partir de los estudios de audiencia realizados por Nielsen Media Research, la fuente de información y medición de audiencias televisiva globalmente por excelencia, comprobamos cómo la audiencia de *Juego de tronos* ha ido incrementándose exponencialmente conforme las temporadas han ido avanzando hasta llegar a día de hoy, cuando tiene aproximadamente doce millones de espectadores. HBO ya apostó por *Juego de tronos* sabiendo que tendría éxito al proponer a la audiencia una serie de fantasía medieval transgresora con calidad de película en cada uno de sus capítulos. La decisión de compra de derechos y de producción vemos que ha sido una apuesta ganadora que ha ayudado a que HBO se alce como cadena, por lo que tras su éxito innegable, HBO necesitaba alguna otra apuesta con la que aguantar esta hegemonía. En el año 2016, con la sexta temporada de *Juego de tronos* en marcha, HBO decidió apostar por una nueva serie de ciencia ficción, *Westworld*, la cual pretendían que se convirtiera en la heredera de *Juego de tronos*. Comparando los *ratings* de inicio de la temporada uno, vemos que ambas ficciones comparten cifras, que rondan en ambos casos los 2 millones de espectadores en su arranque diegético. Sin embargo, mientras que la audiencia de *Juego de tronos* no ha cesado de crecer, *Westworld* parece que ha caído en su segunda temporada y ha perdido audiencia.

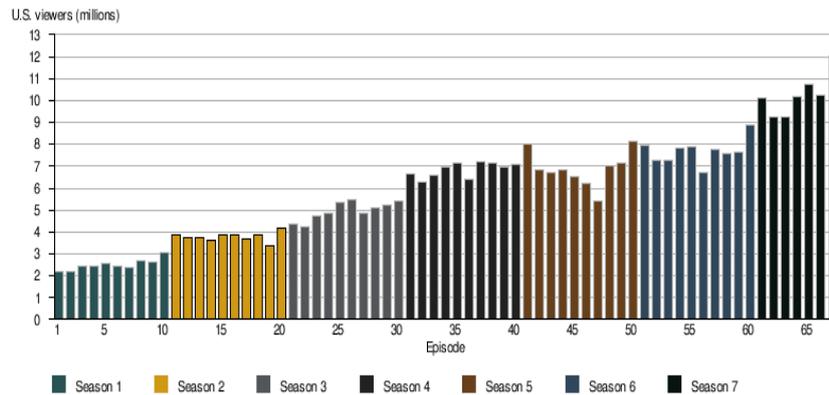


Figura 1. Evolución audiencia *Juego de tronos* a lo largo de sus siete temporadas. Fuente: Nielsen

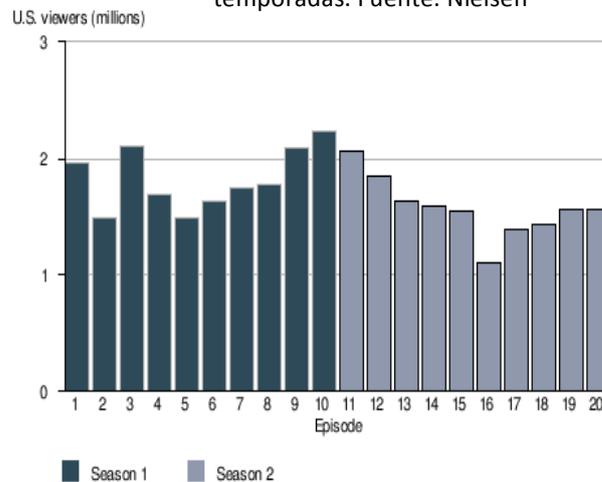


Figura 2. Evolución audiencia *Westworld* a lo largo de sus dos temporadas. Fuente: Nielsen

Pese a estas cifras, *Westworld* ha sido revolucionaria con su forma de narrar –por sus giros de guión además de por su carácter transgresor y explícito– cuestiones que encontramos también en su predecesora, *Juego de tronos*. Así pues, tras plantear la hipótesis de que HBO, mediante *Juego de tronos*, prepara la apuesta discursiva de *Westworld*, tomaremos como base de análisis y metodología de investigación el análisis textual de ambas ficciones, y destacaremos no solo sus puntos en común, sino también la conversación transversal y los mecanismos de identificación que traza el *target* con ellas. De esta forma, a través de un análisis textual basado en la estética y el tratamiento de la diégesis, investigaremos y determinaremos las cuestiones clave que han acompañado al éxito, o no éxito, de la producción de *Westworld*.

IV. Resultados

«It's not tv, it's HBO»

La cadena norteamericana HBO se distancia del modelo tradicional de las series acercándose más al modelo cinematográfico en tanto que sus propuestas cuentan con mayor calidad y presupuesto, algo propio de la gran pantalla hasta la edad dorada de las series. Esta cuestión no es meramente estética, pues HBO ya lanza su promesa desde su propio eslogan: «It's not TV, it's HBO», que garantiza al público un contenido de calidad y convierte, gracias a su cuidada imagen de marca, las series en elementos de la cultura de prestigio.

En plena era de las series y las cadenas en *streaming* como HBO, Netflix o Movistar +, la oferta de ficciones es cada vez más amplia y las cadenas deben posicionarse y conseguir distinguirse. En 1988, HBO demostró que las ficciones con palabrotas, violencia y sexo no solo podían existir, sino que los espectadores eran capaces de amar a personajes corruptos como Tony Soprano, y superar en *engagement* y resultados a la TV pública estadounidense con una ideología más bien conservadora. El tratamiento del nuevo (anti)héroe originó que muchas series le siguieran, como *House of Cards*, *Mad Men*, *Breaking Bad* o *Broadwalk Empire*. Pero, en el año 2011, HBO apostó por la serie que le ayudaría a mantenerse en la cima: *Juego de tronos*. La prioridad de HBO es crear fenómenos seriales con un alto presupuesto que sean capaces de incitar una conversación vital para consolidar un *fandom*.

A pesar de que la oferta de HBO es mucho más limitada que la de Netflix, la estrategia seguida por la primera se centra en el mantra de que «más no es mejor, solo mejor es mejor». Es decir, frente a la producción masiva de Netflix, HBO propone un catálogo más escueto pero de mayor calidad, lo cual es su prioridad. Sin embargo, en los últimos años, Netflix se ha posicionado como una de las cadenas en *streaming* más queridas por los seguidores por lo que HBO ha comenzado a crecer para no quedarse atrás con propuestas que se salen del lenguaje catódico tradicional como *Big Little Lies*, *Sharp Objects* o *Westworld*.

Sin duda, lo que distingue a HBO no es tanto la temática de sus ficciones, sino más bien la forma de contarlos, es decir, su narrativa. Con *Juego de tronos* vemos que le dedican tiempo a una serie con un ritmo lento que permite construir unos personajes cuidados con conflictos internos, lo que les hace más humanos, y unas tramas elaboradas y cocinadas a fuego lento que obligan a que el espectador se plantee cuestiones existenciales. Se trata de una experiencia íntima, pues es una serie a la que el espectador debe dedicarle un tiempo para asimilar y reflexionar. Esta cuestión está bien

relacionada con *Westworld*, el wéstern tecnológico de HBO cuyas narrativas comparten un protagonismo coral, roles femeninos empoderados, diferentes líneas temporales y superan los límites de la representación al mostrar el sexo y la violencia en su estado más primitivo. Además, el uso de las partículas espectaculares y los *cliffhangers* que atrapan al espectador es fundamental para conseguir *engagement*.

HBO plantea estos ejercicios seriales a raíz de la paciencia del espectador, quien busca la construcción de su propia identidad a través de las historias que la ficción le ofrece. Si *Juego de tronos* ya construyó una audiencia paciente gracias a su complejidad narrativa y el tratamiento de la lucha por el poder, *Westworld* continúa la estela de su predecesor en tanto que propone una complejidad narrativa que provoca que el espectador empatice con los anfitriones (robots), proponiendo una metáfora sobre el arte de contar historias.

La apuesta de Abrams: *Perdidos*

La figura del *fan* se encuentra perfectamente integrada en la realidad catódica actual donde el panorama tecnológico y las diversas plataformas de Internet crean un espacio de comunicación y diálogo que integra a estos espectadores en el relato tanto que se convierten en partícipes del mismo. La figura del *fan* se refuerza en la actualidad gracias a la comunicación digital e Internet, donde se sienten escuchados y se acercan a la historia, y esto es impulsado por los cambios en la forma de sentarse frente a las pantallas y consumir contenido audiovisual.

Alan Sepinwall apunta en su libro *The Revolution was Televised* que *Perdidos* se establece como la precursora de esta nueva concepción a la hora de consumir series, precisamente por nacer junto al alzamiento de las redes sociales como por ejemplo Facebook, que había nacido un par de meses antes que la serie. Pero, ¿qué significa esto? Significa que los seguidores comenzaron a generar conversación en Internet mediante foros y páginas web, antes incluso del desarrollo completo de las redes sociales. De esta forma apareció uno de los primeros grandes movimientos *fan*, donde el *fandom* se preocupaba no solo por comentar la serie, sino también por hacerse preguntas más allá de la diégesis, e incluso intentar adelantarse a esta mediante teorías.

Perdidos marcó indudablemente una diferencia de la concepción de las series de televisión, no solo por su trama sino también por el fenómeno fan que la acompañó y le hizo convertirse en, según Bort Gual (2013: 52):

una de las series de televisión más emblemáticas y adictivas de la historia catódica e, indudablemente, uno de los hitos televisivos de la primera década del nuevo milenio, serie de culto, fenómeno en

Internet, tema recurrente de conversación, polo de influencia de las nuevas narrativas contemporáneas surgidas a su estela.

Este fenómeno fan ocasionó que aparecieran lo que vulgarmente se conoce como *consumo maratoniano*, pues los fans, impacientes y ansiosos ante los nuevos capítulos, comenzaron a reunirse para ver todos los capítulos de una mientras esperaban al estreno de la nueva temporada. En mayo de 2010 ABC tomó una decisión estratégica, que sería clave para las políticas de las cadenas televisivas que existen actualmente, en la que apostó por el estreno mundial y simultáneo del último capítulo. Este experimento fue exitoso, pues dejó ver a las cadenas que los seguidores de la serie trasnochaban con tal de no encontrarse con *spoilers* en Internet por no ver el capítulo a la hora del estreno. Esta cuestión ha servido de inspiración a cadenas privadas actuales como HBO, Netflix o Movistar+, que o bien plantean un estreno simultáneo de todos los capítulos de la temporada, en pos de favorecer el consumo maratoniano, o por el contrario lo hacen progresivamente pero a la misma hora en cualquier parte del mundo de modo que evitan así los enfados de los seguidores de la serie ante posibles *spoilers*. Queda demostrado, pues, que la importancia de *Perdidos* reside en que fue la primera ficción televisiva en generar tal movimiento de masas que impulsó la expansión del *fandom* en unas plataformas digitales incipientes, lo cual ha ocasionado que actualmente la mayoría de ficciones televisivas sigan una estrategia transmedia que permite que los espectadores se sientan incluidos a tiempo real y generen contenidos en redes sociales que impulsan y otorgan poder, precisamente, a dicho *fandom*.

En cuanto al ámbito narrativo, *Perdidos* supuso una novedad en su época gracias a los eternos *cliffhangers*, los giros inesperados de guión, *flashbacks*, *flashforwards* y, fundamentalmente, el tratamiento del tiempo entre otros. HBO toma de *Perdidos* no solo su comunicación y distribución transmedia, sino también sus características narrativas que le hacen alejarse de lo canónico y probar nuevas propuestas discursivas. Además HBO también se influencia de esta ficción con el tratamiento de los *héroes*, quienes más bien se transforman en *antihéroes*, ya que sus protagonistas cuentan con características e imperfecciones humanas que les hacen más realistas y hacen la que audiencia, inevitablemente, se identifique con ellos.

Juego de tronos

Juego de tronos (David Benioff, D. B. Weiss, 2011-) es una serie de ficción contemporánea norteamericana de HBO dirigida por David Benioff y D. B. Weiss y tutelada por el escritor de la saga *Canción de Hielo y Fuego*, George R. R. Martin, que propone una alegoría

medieval sobre la lucha por el poder. La historia tiene lugar en el mundo ficticio de Poniente, dividido en Siete Reinos, cada uno de los cuales está liderado o controlado por una familia, que acabarán enfrentándose para alcanzar el poder absoluto y sentarse en el Trono de Hierro. En esta serie confluyen varias líneas argumentales, de las que tres son las principales: la lucha por el trono, la amenaza de más allá del muro y el viaje de Daenerys –última Targaryen exiliada tras la guerra que derrocó a su familia del poder– a Poniente para reclamar su posición.

Canción de Hielo y Fuego ya fue todo un éxito de ventas en su lanzamiento, pero además fue HBO quien lo impulsó gracias a la creación de la ficción televisiva hasta llegar a posicionarse hoy en día como una de las sagas mejor valoradas por el público y amantes de las sagas fantásticas. El cuidado universo creado por George R. R. Martin propone grandes dosis de fantasía a sus seguidores, que, a su vez, contribuyen a la expansión. Pero, ¿por qué gusta tanto? Aunque resultaría prácticamente imposible enumerar y clasificar cada uno de los factores que determinan su éxito, sí que podemos señalar ciertas cuestiones narrativas que encaminan el mismo.

Westworld

Westworld (Jonathan Nolan, Lisa Joy, 2016-) es una serie norteamericana contemporánea producida por HBO, creada por Jonathan Nolan y Lisa Joy y bajo la tutela de J. J. Abrams calificada como *western tecnológico*. La historia se sitúa en un futuro no muy lejano, concretamente en un parque de atracciones futurista donde prima la alta tecnología y las atracciones no son montañas rusas ni casas del terror, sino historias y aventuras que ofrecen autómatas del parque conocidos bajo el nombre de anfitriones. La apariencia física de estos robots es humana, y la diferencia es casi imperceptible a ojos humanos, lo que permite que los huéspedes (o visitantes del parque) puedan dejarse llevar por sus instintos y acciones más primitivas en pos de vivir aventuras y fantasías que no serían posible en el mundo real bajo la certeza de que, en teoría, los anfitriones no pueden dañarles.

La idea de este mundo no es novedosa, pues ya la vimos en el siglo pasado con el cortometraje que le sirve de precedente *Almas de metal* (*Westworld*, Michael Crichton, 1973) y que continúa en *Mundo futuro* (*Futureworld*, Richard T. Heffron, 1976), además de la serie de televisión ochentera *Westworld* (*Beyond Westworld*, Rod Holcomb, 1980). Aún así, *Westworld* de HBO tan solo toma la premisa argumental principal de las anteriores y propone un universo mucho más amplio, cuidado y ambicioso.

De *Perdidos* toma como influencia el uso del tiempo, en énfasis en su primera temporada, mediante el cual juega a despistar a los espectadores. Confluyen tres líneas temporales en las que los

flashbacks aparecen tan integrados que tan solo se distinguen mediante pequeños detalles como cambios en los escenarios, vestuarios o visitantes que contrastan con los inalterables anfitriones que aportan continuidad a la historia gracias al exquisito montaje que lo posibilita.

De *Westeros* a *Westworld*

Sin *Juego de tronos* y su universo *Westeros* no podría existir *Westworld*, y es que mientras que la primera impulsó el derrumbe de la televisión lineal al abrir una estela para la fantasía medieval, la segunda insiste en el gusto por el sexo y la violencia que ya vimos en *Juego de tronos* pero desde una perspectiva más futurista y cercana a la ciencia ficción.

Ambas producciones son dos de las más ambiciosas apuestas de HBO, hecho que podemos comprobar no solo a nivel estético y de calidad, sino también tangiblemente en cuanto a su inversión. Mientras que la primera temporada de *Juego de tronos* contó con un presupuesto de aproximadamente 60 millones de dólares, *Westworld* no se quedó atrás: unos 58 millones para su primera temporada (aunque existen rumores de que rondase los 100 millones).

En primer lugar, amantes de sagas fantásticas como *El señor de los Anillos* o incluso *Star Wars*, encuentran en esta serie un buen espacio donde consumir esa fantasía que tanto gusta pero a nivel catódico, y se alimentan así de varias dosis que enriquecen la historia y su universo narrativo, que nunca deja de crecer. HBO apuesta por la espectacularización de sus series con propuestas como *Westworld* y *Juego de tronos*, entre las cuales existe una conexión narrativa indudable desde el tratamiento del género fantástico hasta temas filosóficos y transgresores.

Aunque parezca contradictorio, *Juego de tronos* es una serie realista en el aspecto que plantea situaciones conflictivas, políticas y sentimentales verosímiles perfectamente comparables con la realidad actual, pero en una dimensión medieval épica. Si algo caracteriza a la narrativa de George R. R. Martin es que no tiene miedo a matar a personajes por muy protagonistas que parezcan, lo que no solo genera tensión en cada escena, sino expectación al saber que en cualquier momento cualquiera puede morir.

De igual manera ocurre en *Westworld*, donde los giros en la narrativa de cada personaje son tan potentes que cuesta incluso posicionarse por uno de ellos. Este hecho se relaciona directamente con la condición del héroe, pues no hay ni buenos ni malos, sino que cada personaje sigue su propio código ético para alcanzar sus propósitos, que llegan incluso a traspasar los límites de la razón. Además, ambas ficciones critican el estereotipo de la mujer que acompaña al héroe en segundo plano, mostrando su carácter



feminista alzando a las mujeres, quienes se convierten en las protagonistas indudables del relato.

Aunque, sin duda alguna, *Juego de tronos* toma de *Perdidos* los impredecibles cambios de guión y giros narrativos que ocasionan que el público enloquezca y se confunda. El método que utiliza George R. R. Martin se basa en predecir la predicción, es decir, pensar en qué se esperarían los espectadores que ocurriera y darle la vuelta para convertirse en impredecible, de modo que lo dota así de una magia narrativa increíble. Otro de los mecanismos discursivos que más destaca de esta serie es el uso continuo de *cliffhangers* para crear expectación e interés, tanto al final de cada capítulo como en los finales de temporada. El uso de esta herramienta es posible gracias a una buena gestión del tiempo diegético a través no solo de cada capítulo, sino también de las temporadas. De igual manera, *Westworld* supone un quebradero de cabeza para sus espectadores, quienes se confunden y sorprenden ante los continuos cambios de guión en cada capítulo.

Al ser una cadena privada, HBO puede permitirse traspasar los límites de la realidad mediante el uso excesivo de la violencia y el sexo, propios de la época medieval, pero poco vistos en la televisión pública. Son precisamente estas escenas tan explícitas las que atraen al público adulto amante de la fantasía medieval: sexo brusco, desnudos excesivos y asesinatos y torturas brutales que no dejan nada a la imaginación. Mientras que *Juego de tronos* utiliza el sexo y la violencia normalizada como justificación de la lucha por el poder, *Westworld* expone la consumación de la violencia y el sexo como un acto hedonista.

Ambas propuestas pueden parecer lentas en sus primeros capítulos, pero eso es porque HBO dedica tiempo a sus series; las presenta de manera lenta y cuidada para que los espectadores puedan asimilar sus grandes universos y comprender su narrativa, que se basa en historias que nutren el relato con la evolución y caracterización profunda de los personajes. De esta forma, HBO construye una audiencia paciente y fiel que conecta con el relato y, mediante los pequeños detalles, es capaz de quedar seducida por los secretos de estos mundos.

V. Discusión y conclusiones

- HBO apuesta, con sus nuevas series, por la fantasía y espectacularización en pos de atraer a un público ansioso de historias transgresoras.
- El tratamiento del tiempo es una cuestión importante para HBO, pues propone unas series que necesitan cierto tiempo de visionado para que los espectadores puedan asimilar toda la información.

- El tratamiento de los personajes es fundamental en la narrativa de HBO gracias a la inclusión del (anti)héroe como alguien más humanizado con el que los espectadores pueden entablar mecanismos de identificación.
- La condición privada de HBO, al ser un canal de pago, le permite explorar e ir más allá de lo canónico con propuestas que sobrepasan los límites de la violencia y el sexo.
- La compleja narrativa de *Westworld* no sería posible sin su precedente, *Juego de tronos*, que, a la vez, se nutre de la exitosa *Perdidos*.

VI. Bibliografía

- Abrams, Jeffrey Jacob y Damos Lindelof (productores). 2004-2010. *Perdidos*. Estados Unidos: Bad Robot. Touchstone Television, ABC Studio.
- Abrams, Jeffrey Jacob, et al. (productores). 2016- . *Westworld*. Estados Unidos: HBO Entertainment, Kilter Films, Bad Robot Productions, Jerry Weintraub Productions, Warner Bros. Television.
- Aguilar, José María. 2007. *El cine y la metáfora*. Sevilla: Renacimiento.
- Balló, Jordi y Xavier Pérez. 2005. *Yo ya he estado aquí, acciones de la repetición*. Barcelona: Anagrama.
- Benioff, David, et al. 2011-2019. *Juego de tronos*. Estados Unidos: HBO Entertainment.
- Bourdieu, Pierre. 1996. *Sobre la televisión*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Bort Gual, Iván. 2013. *Nuevos paradigmas en los telones del relato audiovisual contemporáneo*. Tesis doctoral. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Casajosa Virino, Concepción. 2016. *La cultura de las series*. Barcelona: Laertes.
- Filmaffinity. *Juego de tronos*. Filmaffinity. Acceso del 10 de diciembre de 2018. <https://www.filmaffinity.com/es/film874956.html>.
- Inteligencia narrativa. «Las 7 claves del éxito de *Juego de tronos*». Inteligencia Narrativa. Acceso del 10 de diciembre de 2018. <https://www.inteligencianarrativa.com/las-7-claves-del-exito-de-juego-de-tronos/>.
- Juan Penalva, Joaquín. 2017. *Westworld*. El Espectador Imaginario. Acceso del 10 de diciembre de 2018. <http://www.elespectadorimaginario.com/westworld/>.

Luengo Montero, Mónica. 2014. «Cómo “Perdidos” cambió la forma de ver televisión». *El País*, 22 de septiembre. Acceso del 10 de diciembre de 2018.

https://elpais.com/elpais/2014/09/22/icon/1411385965_732438.html.

Sepinwall, Alan. 2013. *The Revolution Was Televised: The Cops, Crooks, Slingers, and Slayers Who Changed TV Drama Forever*. Touchstone.





Culture jamming against othering in pop music:

Video remixes with cultural efficacy

Micaela Segal de la Garza
micasegal@gmail.com

I. Abstract

In the context of the YouTube remix culture, individuals and civil society consume and re-imagine the productions of pop culture. Some movements occupy physical public spaces, through street art, counter-advertising, and culture jamming, largely taking on the advertising industry of capitalism. The drive to be 'woke' or aware of systemic injustices is also a recent trend, but not applied consistently in the entertainment industry. In the intersection of these trends, there lacks a media space that considers and collects creative and critical socially conscious remixes of the pop music industry and its messages. This communicative project seeks to select and compile examples of creative and critical responses to 6 pop music songs, focusing on works with high cultural efficacy. The objective for this project is to collect a set of examples in the specific subdivision of culture jamming, namely works using cultural efficacy to re-imagine the pop music industry. We search for what has already been self-published to social media that references the pop music industry or specific lyrics and music videos that lack representation, reinforce stereotypes, or dehumanize others. We will understand the foundations of culture jamming, cultural efficacy, and communication theory before outlining the methodology to be used and the results produced. In the discussion, we will see emerging patterns of non-amateur parodies and identify spaces for continued engagement as well as suggested continued research on expression.

Keywords: culture jamming, cultural efficiency, pop music, othering, remix.

II. Introduction

In the context of the remix culture, generally shared on YouTube, individuals and the civil society consume and re-imagine the productions of pop culture. Some movements occupy physical public spaces, through street art, counter-advertising, and culture jamming, largely taking on the advertising industry of capitalism. The drive to be 'woke' or aware of systemic injustices is also a recent trend, but not applied consistently in the entertainment industry. In the intersection of these trends, there lacks a media space that considers and collects creative and critical remixes of the pop music industry and its messages. This communicative project seeks to select and compile examples of creative and critical responses to pop music, focusing on works with high cultural efficacy.

III. Objective

Using the concept of a *culture of peace* as an alternative to a *culture of violence*, this collection will be used to build community among those who are critiquing the status quo or creating alternatives. It is important to highlight and value the collective power that lies in the networking and working together in civil society towards changes on a larger scale. In this case, working together to face the communication industry of mass media that reinforces arguably hurtful hegemonic discourses. The objective for this project is to collect a set of examples in the specific subdivision of culture jamming, namely works using cultural efficacy to re-imagine the pop music industry. We search for what has already been self-published to social media that references the pop music industry or specific lyrics and music videos that lack representation, reinforce stereotypes, or dehumanize others. First, we will understand the foundations of culture jamming, cultural efficacy, and communication theory as a preliminary understanding of the methodology, before outlining the methods to be used and the results produced. In the discussion, we will see emerging patterns of the results found, and identify spaces for continued engagement as well as new topics or suggested continued research on styles of expression.



IV. Methodology

To understand the material researched and methods pursued, a conceptual grounding must be established. The foundations of this project find root in the theories that support communication for peace and for social change, including peace studies, gender studies, and cultural studies. Specifically within these theories, this project presents existing content using an intersectional lens. «Intersectionality is presented as an analytical category to identify how the intersection of social structures (gender, sexuality, race, nationality, class and dis-ability) generates complex situations of discrimination that are maintained and reproduced at the structural, political and discursive levels» (La Barbera 2017, 191). The media, including the original music lyrics/videos specifically addressed, belong to the discursive level. Considering the intersectional lens provides an outline of inclusiveness to evaluate compiled results.

Culturally, the project relies heavily on the understanding of cultural efficacy and grounding in cultural studies. Cultural studies align with feminist studies and the critical school of thought (Reguillo 2004, 4). Critical literacy's roots can be considered to «begin with principles associated with the Frankfurt School from the 1920s and their focus on Critical Theory» (Vasquez 2016, 2). Like the analytical

category of intersectionalism, the critical school and feminist studies provide an understanding of the importance of considering the factors and the effects of the media we consume.

The concept of cultural efficacy also allows for consideration of the final objective of messages, with an intersectional lens towards social justice.

‘Cultural efficacy’ can be seen as the goal for those discourses that arise from social and collective aims and have social education as their final and unique aim... In this case, every creative choice needs to go towards that communicative horizon (transformation), and their discourses will have to be examined and evaluated in relation to socio-cultural objectives (reframing cultural assumptions) rather than purely quantitative ones. (Nos Aldás 2013, 99)

Efficacy is an important complement to cultural studies, because it further focuses us within the field of communication. It also ensures that our results go beyond blame to provide transformative reframing.

The vocabulary of culture jamming is also important to understand in a broad sense for this project. Umberto Eco clarifies, «it is not about interrupting the channel of communication, but instead utilizing the communication itself and the structures of power to appropriate of its signs and distort them”¹ (Cabello Fernández-Delgado 2006, 2). Culture jamming in YouTube remixes refers to the specific purpose of questioning and responding in concert with the original work’s intentions and the newly assigned or acquired meanings.

In terms of peace studies, this project hopes to value and recognize the media messages that promote a culture of peace, as oppose to simply denouncing the culture of violence, or inadvertently, perpetuating it. Johan Galtung introduced the concept of culture of peace as an alternative to the discourses that legitimize violence (Martínez Guzmán 2001, 65). This project also promotes nonviolent action, according to Gene Sharp, by establishing an alternative communication system (Sharp 1973). In this case the system established acts more a platform to further promote the existing voices in alternative communication.

There is also the need to consider the conceptual framework surrounding the works of art and media that will be recognized and promoted in the results of this project. The «Citizen’s Ten Commandments of Good Journalism» serves as a preliminary test for any content compiled here, specifically considering numbers 5

¹ Own translation. Original text: «No se trata de interrumpir el canal de comunicación, sino de utilizar la propias comunicación y las estructuras del poder apropiándose de sus signos y tergiversándolos».

(promoting criticism), 6 (guaranteeing gender perspective), 9 (denounce violations of human rights and promote defense of social justice), 10 (tell positive actions) (Premios Enfoque 2017). Since the media messages gathered in this project have already been published, there is no option to reconcile remix works that are debatable in their following of these suggestions. Therefore, works that don't comply with these guidelines will not be included in the communication project presented here in results.

In addition to following the use of memes and culture jamming in response to the hegemonic messages of advertising and mass media, there have also been studies discussing the importance of this dialogue. In *Re:Imagining Change*, the exchange is explored as «collaborative power-with» social change movements versus «coercive power-over» oppressors and authorities (Reinsborough and Canning 2010, 23). A similar type of «counterpower, the deliberate attempt to change power relationships» specific to communication networks is discussed by Manuel Castells.

By engaging in the production of mass media messages, and by developing autonomous networks of horizontal communication, citizens of the Information Age become able to invent new programs for their lives with the materials of their suffering, fears, dreams and hopes. They build their projects by sharing their experience. They subvert the practice of communication as usual by occupying the medium and creating the message. They overcome the powerlessness of their solitary despair by networking their desire. They fight the powers that be by identifying the networks that are. (Castells 2015, 26)

Castells attributes the surge in this type of 'counterpower' to the technological advances that changed the interactions civil society could have in communication networks. It is specifically this subsection of media that this study wishes to focus on, where the exchange of the information age meets the remix and rewriting of the subtexts of entertainment.

Understanding the theoretical foundations, we turn to explain the specific materials and methodologies. The purpose of this research is to identify examples of culture jamming of popular music and to build the well-researched foundations of a catalog. This proposal requires an investigation of collections or lists of videos that already exist, a compilation of videos found tagged or linked to other works, and a usage of keywords conveying cultural efficacy or culture jamming to find the videos. In the search for videos, this study will strictly use YouTube, as it is the most accessible and its video format allows for multiple types of culture jamming: alteration of lyrics, parody of video, and visual representation and inclusion of alternative voices. Within this search database, the usage of

keywords will help define parameters of results. To find results of culture jamming will require keywords such as: ‘parody,’ ‘response,’ and ‘remix.’ These alone will not necessarily guarantee results promoting social justice among the humor and artistic interpretations, so the second filter must be applied in order to determine cultural efficacy. Since wide net needs to be cast for the inclusive approach, mentioned above as the intersectional perspective, we will adapt keywords that reflect the main elements of intersectionalism, as listed above by La Barbera: ‘feminist,’ ‘anti-racism,’ ‘gender inclusive,’ ‘LGBTQ+,’ ‘anti-capitalist,’ ‘dis-ableism,’ and ‘anti-nationalist.’ Other keywords will reflect general cultural efficacy such as: ‘social justice,’ ‘human rights,’ ‘respect,’ and ‘positive.’ The intersectional perspective is applied here to also allow the curator to differentiate between work that perhaps promotes an alternative voice but also may not be entirely considerate, inclusive or respectful.

With the general keywords above are used, the collection also aims to include multiple viral responses to specific pop songs and their videos. Given the way YouTube videos are tagged, the above search process will also be applied to certain songs. Using the Billboard Top 3 Hot Songs for 2017 and 2013, songs will be identified as candidates. The year spread purposefully allows for recent viral responses to be included, but also have a 5-year gap that may represent works requiring longer creation time. Using these 6 songs, the keywords will be applied and the first page of YouTube results investigated to potentially be included in the collection of this project. The listing compiled here will be briefly analyzed to discuss their reason for inclusion into the collection. The reasoning will include a subjective explanation of why the work could be considered culture jamming in relationship to the original song and what shows it’s cultural efficacy.

V. Results

Table 1. List of videos meeting research criteria

2017
Shape of You: Ed Sheeran <ul style="list-style-type: none"> Ed Sheeran - Shape of You PARODY! The Key of Awesome #117 https://youtu.be/4le8jbLlyzs The Molecular Shape of You (Ed Sheeran Parody) A Capella Science https://youtu.be/f8FAJXPBdOg
Despacito: Luis Fonsi & Daddy Yankee ft. Justin Beiber <ul style="list-style-type: none"> Luis Fonsi - Despacito ft. Daddy Yankee PARODY! The Key of Awesome UNPLUGGED https://youtu.be/TVudARY3SD4 Luis Fonsi – Despacito feat. Daddy Yankee (Parody) ESE GRINGO

<p>https://youtu.be/h8Wh18cYKvY</p> <ul style="list-style-type: none"> "Despacito", versió «Ni Una Menos» https://youtu.be/pG5MYc8I9z4
<p>That's What I Like: Bruno Mars</p> <ul style="list-style-type: none"> Bruno Mars - «That's What I Like» PARODY https://youtu.be/xhl_rQDGzzo That's What I Like Dad Version (Bruno Mars Parody) https://youtu.be/LSGjQrhin8Q FIRST's What I Like (That's What I Like - Bruno Mars Parody) I TEAM 4201 https://youtu.be/ZuysidVoa1E

2013
<p>Thrift Shop: Macklemore and Ryan Lewis ft. Wanz</p> <ul style="list-style-type: none"> Macklemore - Thrift Shop - Barklemore - Pet Shop - Petody https://youtu.be/b24E-hZcAIA The Pet Collective
<p>Radioactive: Imagine Dragons</p> <ul style="list-style-type: none"> Radioactive - Imagine Dragons PARODY (Physically Active) https://youtu.be/_iHUr8Fd1Xg
<p>Blurred Lines: Robin Thicke ft. T.I. and Pharrell</p> <ul style="list-style-type: none"> "Defined Lines» Subtitled Version [Feminist Parody - «Blurred Lines» by Robin Thicke] https://youtu.be/AMTCN9clcrE Robin Thicke «Blurred Lines» Sexy Boys Parody by Mod Carousel https://youtu.be/tKfwCjiodg Blurred Lines: The Reply https://youtu.be/FqQJ7K2Hffw #WomensRights: A Pro-Choice Parody of Robin Thicke's «Blurred Lines» https://youtu.be/NNX9OT9Z7i8 Blurred Vision (Blurred Lines Optometry Parody) https://youtu.be/uHKTU-sKGn4 AJ Pastor Productions Robin Thicke- Blurred Lines (Fair Lawn Senior Center Remake) https://youtu.be/rXBhW1IZAFk

Table 2. Description and explanation per video

Works Cited	Description (if any) posted by YouTube channel	Explanation of Culture Jamming (CJ), Cultural Efficacy (CE) and/or Culture of Peace (CP)
Ed Sheeran - Shape of You PARODY! The Key of Awesome #117 https://youtu.be/4le8jbLlyzs	Ed Sheeran attempts to woo his boxing coach by focusing entirely on her body.	CJ: Imitates video closely, changes lyrics completely, uses lyrics to point out inconsistencies in video's message with words, denounces harassment as not-attractive or appropriate CE: Shows woman as strong in defending herself and denounces man's harassment both in lyrics and by her
The Molecular Shape of You (Ed Sheeran)	I'm in love with your bonding orbitals.	CJ: Alters lyrics but maintains most rhyming, creates new

Parody) A Capella Science https://youtu.be/f8FAJXPBdOg		video to show science concepts CE: Focuses on educational learning, (although not related to social justice) as opposed to focusing on body
Luis Fonsi - Despacito ft. Daddy Yankee PARODY! The Key of Awesome UNPLUGGED https://youtu.be/TVudARY3SD4		CJ: Shows original video clips and comments on visuals in song lyrics CE: Points out cultural appropriation of song featuring Justin Bieber, invites collaboration with Puerto Rico hurricane victims
Luis Fonsi – Despacito feat. Daddy Yankee (Parody) ESE GRINGO https://youtu.be/h8Wh18cYKvY		CJ: Imitates general rap style videos but not specifically original, alters lyrics CE: Talks about Trump not wanting people for their color, denounces that Trump stereotypes Hispanics, Muslims, Chinese, and others, denounces xenophobia
"Despacito", versión «Ni Una Menos» https://youtu.be/pG5MYc8I9z4	La obra de arte es de las pibas de #ATECapital. Desde Boedo sólo agregamos un humilde ukelele (aprendiendo) y la mini danza de Caculove	CJ: Changes lyrics but follows concepts of original lyrics, reimagines the reggaeton as instrumental, casual background, and young daughter dancing in high chair CE: Sings against gender violence, promotes social movement #NiUnaMenos
Bruno Mars - «That's What I Like» PARODY https://youtu.be/xhl_rQDGzZo		CJ: Imitates music video closely, lyrics altered CE: Denounces capitalistic materialist culture by listing out all expensive things as unnecessary
That's What I Like Dad Version (Bruno Mars Parody) https://youtu.be/LSGjQrhin8Q	Putting the kids to bed? Making dinner? Cleaning the house? That's What I Like! Have fun with this new music Video\Parody	CJ: Changes video to show father caring for children, alters lyrics to affirm father enjoys spending time with children and raising them CE: Shows Stay-At-Home Dad movement and ethics of care, also positive self-care of mother
FIRST's What I Like (That's What I Like - Bruno Mars Parody) TEAM 4201 https://youtu.be/ZuySidVoa1E	Team 4201 is proud to present our entry for the 2017 FIRST Song Parody Contest!	CJ: Imitates video animations, changes lyrics to reflect engineering project CE: Promotes learning by building, encourages education in engineering and building robots
Macklemore - Thrift Shop - Barklemore -		CJ: Changes video to focus on adopted dogs, changes lyrics to

<p>Pet Shop - Petody https://youtu.be/b24E-hZcAIA The Pet Collective</p>		<p>the voice of a rescue dog that's been adopted CE: Promotes positive human choices with animals, promotes animals rights</p>
<p>Radioactive - Imagine Dragons PARODY (Physically Active) https://youtu.be/_iHUr8Fd1Xg</p>	<p>Need inspiration to work out? Stop overeating? Fight wild animals? Take it. Bam.</p>	<p>CJ: Changes lyrics, imitates video themes and scenes CE: Encourages rethinking the digital, sedentary lifestyle for an active one</p>
<p>"Defined Lines» Subtitled Version [Feminist Parody - «Blurred Lines» by Robin Thicke] https://youtu.be/AMTCN9clcrE</p>	<p>This video was made as part of the Auckland University Law Revue of 2013. The Revue is a skit show of bawdy, controversial, ironic and piss-take humour. A lot of it is designed to shock. Parody songs are a fixture of the Revue and this year we decided to put a feminist spin on one of them.</p>	<p>CJ: Changes lyrics completely, imitates video with reverse roles, and rewrites animation and hashtags CE: Calls out behavior of harmful representations of the feminine in music in general and particularly to the original lyrics and video, also denounces violence against women from micro-aggressions to rape</p>
<p>Robin Thicke «Blurred Lines» Sexy Boys Parody by Mod Carousel https://youtu.be/tKfwCjgiodg</p>	<p>Mod Carousel, a Seattle based boylesque troupe, does a sexy parody of Robin Thicke's Blurred Lines music video. It's our opinion that most attempts to show female objectification in the media by swapping the genders serve more to ridicule the male body than to highlight the extent to which women get objectified and do everyone a disservice. We made this video specifically to show a spectrum of sexuality as well as present both women and men in a positive light, one where objectifying men is more than alright and where women can be strong and sexy without negative repercussions.</p>	<p>CJ: Imitates nearly all aspects of lyrics and music video, but with spectrum of sexuality CE: Attains goal in description of including spectrum of sexuality as well as presenting both men and women in a positive light</p>
<p>Blurred Lines: The Reply https://youtu.be/FqQJ7K2Hffw</p>	<p>See below for lyrics</p>	<p>CJ: Changes video completely, changes words to answer CE: Promotes body autonomy and healthy choices</p>

<p>#WomensRights: A Pro-Choice Parody of Robin Thicke's «Blurred Lines» https://youtu.be/NNX9OT9Z7i8</p>	<p>A role-reversing political parody based on Robin Thicke's «Blurred Lines”, inspired by the women of the Texas legislature - Wendy Davis, Judith Zaffirini, Leticia Van de Putte - and their allies, like Cecile Richards. We #StandwithWomen in the fight for rights in Texas, North Carolina, Ohio, and everywhere.</p>	<p>CJ: Imitates video scenery, references political events and movements of the year, changes lyrics to discuss Texas legislature politics, changes animations to political signs held by dancers CE: Discuss importance of women’s health in women’s rights, values women’s contributions to local governments</p>
<p>Blurred Vision (Blurred Lines Optometry Parody) https://youtu.be/uHKTU-sKGn4 AJ Pastor Productions</p>		<p>CJ: Imitate video, change outfits, change lyrics to promote vision care, change animation hashtag phrases CE: Represents diversity with male and female optometrists, reminds importance of health care and self care</p>
<p>Robin Thicke- Blurred Lines (Fair Lawn Senior Center Remake) https://youtu.be/rXbhW1ZAFk</p>	<p>Ben Aaron has the senior citizens in Fair Lawn remake Robin Thicke's Blurred Lines</p>	<p>CJ: Imitates video scene with backdrop, keeps original lyrics, changes outfits CE: Includes a forgotten sector of the population and giving them a voice and an active role. Explains if two versions made of original video, one only for mature audiences, why not make BY mature audiences</p>

VI. Discussion

The results above show a trend in the use of the parody as the primary source of culture jamming pop music on YouTube. With the lack of existing catalogues with this focus, searching the general keywords proved unfruitful. Therefore the primary process to find results was selecting specific pop songs and searching with the word ‘parody.’ As a result, the works found were categorized according to the pop song they respond to, as opposed to the type of social justice issue they discussed. The function of tags on YouTube may have caused this funneling of results, because they filtered by similar song and similar artist as opposed to similar concepts or topics, such as feminism, or body positivity.

There was also a general trend toward issues of women’s representation, as opposed to other aspects of the intersectional lens. Racism was not dealt with directly in any video. One example denounces xenophobia, one counters heteronormativity, and one

critiques materialism, but the majority (six examples) promote feminism.

My interpretation of the results shows that many works fell into the problematic space of repeating the same lack of respect they try to make fun of, in their attempt at satire. In interpreting the works curated and shared here, I also take into consideration the context of the many other works, which were not included in the list of this project, but were also searched and viewed with the same methodology. It seems that the culture jamming process for pop music, at times requires use of elements that are problematic in terms of cultural efficacy. This may happen because the well-known cultural artifacts that make reference to the original song are exactly the elements with the least cultural efficacy. An example would be in the Blurred Lines parodies, where the element most wished to change was the male gaze on the largely unclothed bodies of women, and yet in order to make reference to the original video, many parodies include largely unclothed bodies with a gaze of consumption. Frequently stereotypes and tropes were used simply because they were the default and hegemonic norm, and in some cases a culture of violence was promoted in the subtext. In the 'Shape of Me' parody denouncing harassment, the response shown also condoned violence, albeit debatably empowering for the woman boxer.

Considering cultural efficacy and the standards used here, the question stands of whether the work loses its potency in denouncing a hegemonic message, or if it necessarily should be creating a completely different alternative all together. For example, the parodies discussing optometry and molecular sciences, may seem to lack cultural efficacy because they do not directly respond to the problematic assumptions behind the original work. Yet, by creating an alternative that goes beyond denouncing, that example of culture jamming arguably achieves a higher level of cultural efficacy. Examples that skipped any denouncing but also had larger causes they championed include: 'Barklemore – Pet Shop' and 'That's What I Like Dad Version.' Here, the ethics of care is recognized as important in society and represented as a series of cool, smart choices that give desirable relationships in both of these videos. It may also be considered that these videos had no connection and therefore made no response to the harmful messages of the originals.

By the same token, there were some very strong examples of videos and lyrics that accomplished the goal of both denouncing the unjust or unrepresentative, and creating a new vision as a response. The 'Despacito, version Ni Una Menos' and the 'Blurred Lines Sexy Boys Parody by Mod Carousel' both used key elements from the original, but clearly changed the intentions behind the production and used the platform to highlight underrepresented voices,

concerns and identities. These videos did not come from frequent parody creators (WeirdAl, The Key of Awesome, Bart Baker, Parenting Parody, etc.), but instead from specific groups of marginalized people looking for change.

This collection of culturally efficient culture jammed works of pop music should to be continued in order to provide a larger platform for these voices who creatively push for better media messages. As the curator of these works, I realize the need to search beyond the false-cognate 'parody' when looking for works of culture jamming. I also realize that the number of songs researched is very small. It is possible the methodology limited the scope of including some important viral social responses because, if a song was not socially acceptable to audiences, it may not have reached to top 3 song of the year. Notwithstanding, I believe in the great importance of seeking out responsive work that is socially conscious. In the future, it could be useful to monitor comments to understand what the media audiences interpret and use that research towards building more works for the collection. I hope that this stepping-stone, focusing on the critical tradition in communication and intersectional nature of society, paves the way for a more dialogical engagement in the creative future of this project.

VII. References

- La Barbera, María Caterina. 2017. «Interseccionalidad.» *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad* 12: 191-198.
- Cabello Fernández-Delgado, Florencio. 2006. «Interferencias en la transmisión: Aproximación teórica al culture jamming.» *Razón y Palabra* 49: 13.
- Castells, Manuel. 2015. *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. 2nd ed. Cambridge: Polity.
- Martínez Guzmán, Vicent. 2001. «Reconstrucción Filosófica de los Estudios para la Paz.» In *Filosofía para hacer las paces*, 61-74. Barcelona: Icaria.
- Nos Aldás, Eloísa. 2013. «Public Discourses for Nonkilling Societies: Peace Research and Communication Trends.» In *Nonkilling Media*, edited by Joám Evans Pim, 93-117. Honolulu and Omaha: Center for Global Nonkilling and Creighton University.
- Premios Enfoque. 2017. «Decálogo Ciudadano del Buen Periodismo.» <https://premiosenfoque.com/2017/01/17/decalogo-ciudadano/>.
- Reguillo, Rossana. 2004. «Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso.» *Redes.com: Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación* 2: 189-199.

- Reinsborough, Patrick, and Doyle Canning. 2010. *Re:Imagining Change—How to Use Story-based Strategy to Win Campaigns, Build Movements, and Change the World*. Oakland: PM Press.
- Sharp, Gene. 1973. *The Politics of Nonviolent Action*. Vol. 2. Boston: Porter Sargent.
- Vasquez, Vivian Maria. 2016. «Critical Literacy.» In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.20.



Educació

Educación
Education Studies



Relaciones entre la memoria de trabajo y la adquisición del lenguaje en alumnado con implante coclear en edad preescolar:

orientaciones educativas

Marta Boronat Barbeta
mboronat1@gmail.com

Rosana Clemente Estevan
clemente@psi.uji.es

Nuria Silvestre Benach
nuria.silvestre@uab.cat

I. Resumen

El trabajo se centra en un estudio preliminar sobre el nivel de memoria de trabajo en niños y niñas con desarrollo típico y con implante coclear (IC), debido a su relación con el lenguaje. Los resultados evidencian las carencias en los diferentes niveles de la habilidad ejecutiva de este tipo de memoria en los niños y las niñas con IC, así como la necesidad de realizar una intervención temprana para reforzar su desarrollo y favorecer el lenguaje. Se presentan diferentes actividades que promueven la estimulación de esta área.

Palabras clave: implante coclear, memoria de trabajo, desarrollo lingüístico, intervención temprana, función ejecutiva.

II. Introducción

Las criaturas con hipoacusia profunda o severa prelocutiva precisan de un implante coclear para recibir los sonidos del entorno. La mayoría de ellas, gracias a los avances de la tecnología médica, aprenden el lenguaje oral expresivo y comprensivo con un nivel próximo a sus iguales. Sin embargo, estas ventajas no beneficia a todos los niños por igual, puesto que el rendimiento del implante varía en función de cada usuario. Esta inestabilidad se trata de subsanar mediante el apoyo de rehabilitación logopédica junto con los agentes educativos (la familia y la escuela), que son considerados coparticipantes de algunos aspectos en la adquisición del lenguaje.

Una posible razón de las dificultades que persisten en la adquisición del lenguaje en los infantes sordos, teniendo en cuenta unas condiciones óptimas (temprana edad, modo de comunicación oral, apoyo logopédico, implicación de los padres, etc.) es que la falta de desarrollo del lenguaje acorde a la edad y las experiencias auditivas tempranas afecten a las funciones ejecutivas (FE) (Pisoni et al., 2010).

Las FE son habilidades cognitivas capaces de desarrollar el control sobre la propia conducta, la actividad emocional y cognitiva. La memoria de trabajo es la capacidad de memorizar y de codificar los procesos de mantenimiento de la información, estableciendo algún tipo de interferencia o de consigna que obligue a reelaborar la información relevante. Concretamente, las investigaciones exponen que hay cuatro habilidades vinculadas al desarrollo del lenguaje y el habla: la memoria de trabajo, la velocidad en la fluidez del habla, la concentración-atención-inhibición y la organización-integración (Pisoni et al., 2010). Pisoni y sus colaboradores opinan que la lengua oral se emite y tiene que procesarse por los oyentes muy rápidamente en unidades representativas que deben ser

reconocidas, organizadas, integradas y, finalmente, almacenadas en la memoria a corto (memoria de trabajo) y a largo plazo, manteniendo siempre un alto nivel de atención. La memoria de trabajo es, por tanto, fundamental en este proceso, puesto que las unidades lingüísticas se deben recordar en su organización y secuencia para que el mensaje sea comprendido (Cleary, Pisoni, y Geers, 2001; Pisoni et al., 2010).

La memoria de trabajo es una habilidad que inicia su desarrollo en los primeros años del niño; por tanto, tienen una gran peso en el aprendizaje del lenguaje durante la etapa de educación infantil e inicio de la etapa de educación primaria (Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli, Michel y Roebbers, 2011). A este respecto, Vissers, Koolen, Hermans, Scheper y Knoors (2015) mostraron que las criaturas en edad preescolar con retrasos severos en el desarrollo del habla y el lenguaje mostraban menor formación en memoria de trabajo, así como en otras FE, como la inhibición y la flexibilidad cognitiva. En particular, se ha evidenciado que existe una íntima relación entre la habilidad de memoria de trabajo con el lenguaje en niños y niñas con hipoacusia y con desarrollo típico (Kronenberger, Colson, Henning y Pisoni, 2014)

En relación con esta misma línea de investigación, los niños con IC presentan un alto riesgo en el desarrollo de las habilidades ejecutivas de memoria de trabajo, fluidez del habla concentración e inhibición (Conway y Kronenberger 2009; Kronenberger et al., 2013). En un trabajo reciente, Beer et al. (2014) encontraron en 24 participantes sordos con IC de entre 3-6 años peor rendimiento en tareas sobre control inhibitorio y memoria de trabajo en comparación con su grupo de iguales. Además, el déficit en la memoria de trabajo se mantiene en edades posteriores según un estudio de Pisoni y Cleary (2003) en el que observaron en criaturas de 8-9 años de edad con IC que mostraban diferencias significativas en la extensión de los dígitos hacia delante, prueba de memoria de trabajo verbal a corto plazo, en comparación con sus compañeros normoyentes. Además, las puntuaciones de memoria de trabajo se correlacionaron significativamente con las puntuaciones de reconocimiento de palabras habladas. Estos hallazgos se replican en un estudio realizado por Burkholder y Pisoni (2003), en el que también se observa que los niños sordos con IC tuvieron una duración mayor de la pausa en la recuperación de los dígitos que menciona el examinador, por lo que refleja un proceso lento en el uso de estrategias de recuperación de la información fonológica, así como otros mecanismos de recuerdo, dado que la prueba de dígitos hacia atrás correlaciona con el habla en los niños con IC, pero no con los niños con desarrollo típico. De este modo, podemos considerar que los niños sordos, ante la ausencia de experiencia auditiva temprana e integración del proceso fonológico previos a la



implantación, perjudica el desarrollo de la memoria de trabajo (Burkholder y Pisoni, 2003), y presenta limitaciones en la adquisición de mecanismos de procesamiento para codificar y mantener las secuencias de dígitos, los cuales ya dominan los niños oyentes a esas edades.

Todavía debemos profundizar más en el campo de las funciones ejecutivas de la población con hipoacusia en la edad infantil para conocer el impacto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, pero las evidencias anteriores ponen de manifiesto que la memoria de trabajo y las habilidades lingüísticas se relacionan de manera distinta en niños con IC en comparación con normoyentes. Por ello, se hace necesario realizar estudios centrados en la intervención sobre las habilidades cognitivas para conocer sus beneficios en el aprendizaje.

Hasta el momento se han realizado pocos estudios de intervención. Kronenberger et al. (2011) estableció un programa de intervención durante un mes y observó que los participantes con IC de 7-15 años mejoraron significativamente en memoria de trabajo y dicha mejora se mantuvo un mes después de la estimulación. Además, las puntuaciones brutas de repetición de oraciones mejoraron significativamente sobre las anteriores a la realización del programa y continuaron esa tendencia después de seis meses. No obstante, aunque el grupo de participantes sea de edad escolar y los estudios sean minoritarios, se demuestra la posibilidad de mejorar de manera significativa las habilidades cognitivas en alumnado con IC.

III. Objetivos

Aportar conocimiento científico sobre el nivel de desarrollo de la habilidad cognitiva de la memoria de trabajo en el proceso de aprendizaje de las habilidades lingüísticas de la población infantil con desarrollo típico y con implante coclear (IC), y dotar de orientaciones educativas para la estimulación del área de estudio, a fin de paliar los déficits que se presenten.

IV. Material y método

Los participantes han sido seleccionados de un centro educativo de atención preferente a alumnado con sordera. Se escogió el grupo-clase del segundo ciclo de educación infantil, debido al mayor número de participantes con hipoacusia. El número total de participantes eran 13, de los cuales diez (siete niños y tres niñas) eran alumnos con desarrollo típico y tres (dos niños y una niña), con hipoacusia prelocutiva bilateral profunda, usuarios de implante

coclear. Los tres estudiantes recibieron el implante antes de los 28 meses y la ganancia prevista oscilaba entre los 50 y los 60 decibelios.

Los instrumentos de evaluación que se pasaron a todos los participantes fueron los siguientes: en primer lugar, *Escala de Desarrollo del Lenguaje* de Reynell (1997), que evalúa la comprensión y expresión oral. El test consta de 124 ítems (62 por cada escala). En segundo lugar, *Tarea de dígitos: Wechsler Intelligence Scale for Children – IV (WISC-IV)*, que se centra en la evaluación de la memoria de trabajo mediante la expresión de dígitos hacia delante y hacia atrás.

El procedimiento que se siguió para la consecución del objetivo de estudio fue la realización de una reunión informativa en el centro educativo sobre el proyecto de estudio. Posteriormente, se envió un documento informativo a las familias, así como la solicitud del permiso del centro y los padres o tutores de los participantes para poder evaluar el área de la memoria de trabajo, entre otras FE.

Para realizar las comparaciones se utilizó estadística no paramétrica U de Mann-Whitney de comparación entre dos muestras independientes. Se usó el programa SPSS versión 24.

V. Resultados

Tabla 1. Memoria de trabajo y lenguaje. Media, desviación típica, rango y su significación en los grupos de participantes sordos y oyentes

Tareas	Sordos (N=3)		Oyentes (N=10)		U	p
	M (DT)	Rango	M (DT)	Rango		
Memoria trabajo	2,67 (0,57)	2-3	7,1 (2,07)	4-10	0,000	0,007**
Lenguaje comprensivo	30 (5,29)	24-34	52,60 (3,62)	48-59	0,000	0,007**
Lenguaje expresivo	14 (8,38)	9-24	39,60 (3,43)	34-44	0,000	0,007**

* p < 0,05, ** p < 0,01

Tabla 2. Correlaciones entre las tareas evaluadas sobre las subáreas de la memoria en relación con el lenguaje expresivo y comprensivo de todo el grupo de participantes

Tareas	Lenguaje comprensivo	Lenguaje expresivo
Memoria trabajo	0,728**	0,754**
Lenguaje comprensivo	1	0,931**

* p <0,05, ** p <0,01



UNIVERSITAT
JAUME I

VI. Discusión y conclusiones

Las diferencias entre los grupos de participantes son claras, como demostraron también los estudios previos de Kronenberger et al. (2014) y Lyxell et al. (2008). Por tanto, se evidencia la íntima correlación que existe entre ambas áreas (lenguaje y memoria de trabajo).

Las evidencias de los resultados señalan la necesidad de establecer un programa de estimulación en el área de la memoria en general y de trabajo en particular sobre el alumnado preescolar con hipoacusia, con el propósito de reducir los déficits.

Los hallazgos relevantes de este estudio residen en el registro de datos de las carencias visibles en el desarrollo de un subtipo muy relevante de la memoria en el período de edad preescolar, en consecuencia, precisan de un programa de atención temprana en el que se realice la estimulación en esta área cognitiva para paliar las dificultades en el aprendizaje.

La limitación de este estudio es el grupo minoritario de participantes sordos con IC, pero este estudio preliminar muestra resultados coincidentes con los datos de la bibliografía.

Las orientaciones educativas para disminuir el nivel bajo en el área de la memoria se deben plantear desde una visión inclusiva, en la que sean partícipes todos los alumnos del aula de educación infantil. Las actividades se pueden plantear de manera grupal o por parejas; en estos casos es recomendable formarlas por un participante con hipoacusia y un compañero/a con desarrollo típico, a fin de mantener un enfoque ecológico y participativo. Por ello, las actividades deben ser descritas previamente al docente para que puedan trabajar de manera conjunta y así obtener un mayor éxito en la intervención.

La estimulación de la memoria de trabajo debe realizarse mediante actividades dinámicas con una dificultad gradual, estableciendo la consecución progresiva de los objetivos, y favorecer un aprendizaje experiencial educativo e inclusivo. Principalmente las dificultades se observan en la ejecución de una atención dividida, donde se debe atender a la discriminación de los sonidos y el mantenimiento mediante estrategias de una información para recuperarla con la ejecución de la orden correspondiente, como, por



ejemplo, la actividad denominada «Tres números, tres acciones»: La actividad consiste en tres números que escogemos y a cada uno se le otorga una acción que deben ejecutar los participantes cuando lo escuchan; así, deben estar atentos al número que se menciona y recordar la acción que deben realizar para ejecutarla. De este modo, si previamente otorgamos al número uno la acción de saltar, cuando se mencione solo este número, los participantes deben ejecutar la acción. Además, este ejercicio interviene en otras FE, como la atención e inhibición.

Otra actividad sería aplicar el juego *BrainBox*; este juego consiste en atender a la imagen durante 10 segundos y ocultarla para realizar las preguntas, que aparecen en el dorso de la imagen, sobre detalles de la imagen. La dificultad en los alumnos sordos es el tiempo reducido para atender y recordar detalles tanto generales como concretos de la imagen, porque desconocen las preguntas. Por ello, es conveniente ampliar el tiempo de atención a la imagen, aproximadamente 25 segundos más, establecer preguntas cerradas (sí/no) y escoger imágenes sencillas. Progresivamente se escogerán imágenes más complejas, se reducirá el tiempo y, en última instancia, se ampliarán los modelos de preguntas.

Este estudio preliminar nos permite constatar que se puede evaluar la función ejecutiva de la memoria de trabajo en edad preescolar y obtener datos relevantes sobre el aprendizaje del alumnado con sordera. En este caso, a pesar de la inclusión total del alumnado con hipoacusia y el apoyo tecnológico del implante coclear, se ha observado que a la edad de cuatro años de edad ya se muestra un déficit en el área de la memoria que precisa una intervención temprana en esta área, sobre todo por su interrelación en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Finalmente, los estudios sobre intervención nos abren las puertas a nuevas oportunidades de estudio sobre los beneficios de las actividades de juego grupales o individuales en el aprendizaje y su eficacia en la reducción de los perjuicios a corto y largo plazo.

VII. Bibliografía

.....

Beer, Jessica, William G. Kronenberger, Irina Castellanos, Bethany G. Colson, Shirley C. Henning y David Pisoni. 2014. «Executive Functioning Skills in Preschool-Age Children With Cochlear Implants». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 57: 1521-1534.

Burkholder, Rose y David Pisoni. 2003. «Speech Timing and Working Memory in Profoundly Deaf Children after Cochlear Implantation». *Journal of Experimental Child Psychology* 85 (1): 63-88.

- Cleary, Miranda, David Pisoni y Ann Geers. 2001. «Some Measures of Verbal and Spatial Working Memory in Eight- and Nine-Year-Old Hearing-Impaired Children with Cochlear Implants». *Ear and Hearing* 22 (5): 395-411.
- Conway, Christopher y William Kronenberger. 2009. «The Importance of Sound for Cognitive Sequencing Abilities: The Auditory Scaffolding Hypothesis». *Current Directions in Psychological Science* 18: 275-279.
- Kronenberger, William, David B. Pisoni, Shirley C. Henning, Bethany G. Colson y Lindsey M. Hazzard. 2011. «Working Memory Training for Children With Cochlear Implants: A study». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 54 (4): 1182-1196.
- Kronenberger, William, David B. Pisoni y Shirley C. Henning. 2013. «Executive Functioning Skills In Long-Term Users of Cochlear Implants: A case Control Study». *Journal of Pediatric Psychology* 38 (2): 902-914.
- Kronenberger, William, Bethany G. Colson, Shirley C. Henning y David B. Pisoni. 2014. «Executive Functioning and Speech-Language Skills Following Long-Term Use of Cochlear Implants». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 19 (4): 456-470.
- Lyxell, Björn, Birgitta Sahlén, Malin Wass, Tina Ibertsson, Birgitta Larsby, Mathias Hällgren y Elina Mäki-Torkko. 2008. «Cognitive Development in Children with Cochlear Implants: Relations to Reading and Communication». *International Journal of Audiology* 47 (2): 547-552.
- Pisoni, David y Miranda Cleary. 2003. «Measures of Working Memory Span and Verbal Rehearsal Speed in Deaf Children after Cochlear Implantation». *Ear Hear* 24: 1-23.
- Pisoni, David, Christopher M. Conway, William G. Kronenberger, Shirley Henning y Esperanza Anaya. 2010. «Executive Function, Cognitive Control, and Sequence Learning in Deaf Children with Cochlear Implants». En *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, vol. 2, editado por Mark Marschark y Patricia Elizabeth Spencer. Nueva York: Oxford University Press.
- Röthlisberger, Marianne, Regula Neuenschwander, Patrizia Cimeli, Eva Michel y Claudia M. Roebers. 2011. «Improving executive functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children». *Infant and Child Development* 21 (4): 411-429.
- Visser, Constance, Sophieke Koolen, Daan Hermans, Annette Scheper y Harry Knoors. 2015. «Executive Functioning in Preschoolers with Specific Language Impairment». *Frontiers in Psychology* 6: 1574.



Estudio de la interpretación a dúo a partir de una propuesta pedagógica para ejercitar la empatía

Pablo Dávila Barrio
pablo.klarinetea@gmail.com



I. Resumen

Numerosos estudios reflejan que la empatía desempeña un papel fundamental en la interacción entre los seres humanos. Con este trabajo, se pretende comprobar tales conclusiones a través de una intervención pedagógica en la cual seis participantes de entre 8 y 13 años interpretarán un dúo al principio, realizarán actividades que fomenten la interacción y la empatía durante un periodo de un mes, y volverán a interpretar un dúo similar para finalizar. Los resultados de esta investigación llevada a cabo en el aula de instrumento demuestran que, a pesar de unos resultados ambiguos, existen indicios de que fomentando la empatía y la interacción, la interpretación del discurso musical en dúos se ve positivamente afectada.

Palabras clave: didáctica de la música, empatía, interacción, interpretación a dúo.

II. Introducción

Presentamos, en esta publicación, el Trabajo Fin de Máster (TFM) correspondiente al Máster en Didáctica de la Música cursado en la Universidad Jaume I durante el curso académico 2017-2018. Se ha optado por un estudio que precisa de intervención en el aula dentro con un proyecto de investigación-acción. Dicha intervención se ha llevado a cabo durante el periodo de prácticas correspondiente al Máster, que se ejecutó en el Conservatorio Calasancio de Música y Danza de Castellón. Las actividades desarrolladas en el estudio han sido diseñadas a partir de los conocimientos adquiridos durante el año en las otras asignaturas del propio máster. La estructura del trabajo se sustenta sobre dos pilares: la música de cámara y la empatía; se parte de la base de que los elementos indispensables para conseguir una conexión fructífera entre ambos son la interacción y el patrón o los patrones de comportamiento que discurren entre los integrantes de los grupos musicales.

Desde sus comienzos, en el periodo renacentista, durante los siglos xv y xvi, la música de cámara ha sido, en la historia de la música occidental, el género musical de conjuntos instrumentales por excelencia (Hill 2008). Cabe recordar que la orquesta no existía entonces y que el género orquestal siempre se ha basado en los cuartetos de cuerda, la formación instrumental de cámara más importante de todas. Cuando la orquesta no existía como género musical, los compositores, bajo la tranquilidad económica que proporcionaban los grupos adinerados de la sociedad, usaban la

música de cámara como herramienta para desarrollar sus aptitudes y habilidades compositivas, por lo que podemos afirmar que este tipo de música siempre ha estado a la vanguardia en Occidente (Burkholder, Grout y Palisca 2015).

En el cuerpo legislativo del sistema educativo español, la práctica de la música de cámara se justifica al entenderla como un proceso que «responde a un conjunto de necesidades del alumnado de música que difícilmente pueden ser atendidas si no es a través de esta actividad.» (Real Decreto 1577/2006, 2865)¹. Está concebida como una asignatura complementaria de la formación instrumental: «el cultivo de la música de cámara resulta absolutamente complementaria de la formación instrumental, permitiendo la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la clase de instrumento, dentro de una actividad que, a causa de su carácter lúdico, permite la práctica musical en condiciones ideales de espontaneidad y distensión» (Real Decreto 1577/2006, 2866).

En cuanto a la empatía, tiene un papel fundamental en la interacción entre los seres humanos. La empatía es el mayor contribuyente al fortalecimiento de la interacción social gracias a su capacidad para motivar a las personas a cooperar, compartir recursos y ayudar a otros (de Vignemont y Singer 2006; Hosking y Fineman 1990; Van Lange 2008). También sostenemos que la empatía es una herramienta capital en la promoción del comportamiento prosocial a través del aumento de acciones positivas, de ayuda y reflexivas (Gano-Overway et al. 2009; Natale y Sora 2010). Por lo tanto, encarna una cualidad determinante en el desarrollo de la comunicación. Sin embargo, el valor de la empatía y su importancia social no son promovidos lo suficiente en las aulas de educación en España. (Gorroño Cortázar 2014). De hecho, de todos los participantes en este trabajo de interacción, solo dos de ellos tenían algunas nociones sobre empatía.

Consecuentemente, este trabajo propone un método pedagógico a través del cual el aprendizaje de la asignatura de cámara adopta un enfoque innovador y ofrece una alternativa educativa. Con el presente proyecto de intervención se plantea la hipótesis de que trabajando la empatía, al influir en la capacidad de interacción entre los seres humanos y en su mejora, la interpretación del discurso musical se enriquece. Así, nos fijamos los siguientes objetivos: fomentar la empatía a través del aprendizaje de los dúos, desarrollar la capacidad de interactuar para conseguir un objetivo común, y emplear en el aula una estrategia pedagógica donde la comunicación y la creatividad musical estén incluidas en la práctica docente.

Muchos autores han comprobado la habilidad que tiene la empatía para potenciar las aptitudes sociales así como la influencia que tiene en el proceso de aprendizaje —Goleman,³ Iacoboni (2009) y Rabinowitch (2009) entre otros. Lo que sostenemos es que tanto la

práctica de la música de cámara a dúo como el desarrollo de la empatía obtienen múltiples beneficios mutuos. La práctica de la música de cámara a dúo nos brinda la posibilidad de enseñar los componentes básicos de la música de cámara: aprender a dirigir, seguir, unir el tono, mezclar el sonido, mostrar ritmos preparatorios, respirar juntos y otros gestos no verbales. Wetzel (2007) menciona que la práctica de dúos contribuye al desarrollo de parámetros musicales tales como la conciencia del pulso y la entonación. En consecuencia, los dúos se erigen como una excelente herramienta para desarrollar ciertas habilidades, como la lectura a primera vista. Además, refuerza el concepto de la música como una actividad social y aumenta el interés de los estudiantes, ya que a la interpretación musical se añade la relación entre compañeros.

III. Objetivos

Estos son los objetivos que se proponen en la intervención pedagógica:

- Fomentar la empatía a través del aprendizaje interpretativo de los dúos.
- Desarrollar la capacidad de interactuar para conseguir un objetivo común.
- Emplear en el aula una estrategia pedagógica donde la comunicación y la creatividad musical estén incluidas en la práctica docente.
- Examinar, constatar y analizar los cambios emocionales e interpretativos después de realizar ejercicios que fomentan la interacción entre personas y la empatía.
- Aprender algunos de los elementos y habilidades necesarias para interpretar una obra musical en conjunto.

IV. Material y método

En este apartado se presenta la propuesta de intervención pedagógica descrita con la finalidad de verificar la hipótesis que planteamos al inicio del trabajo. Para ello se ha seguido el siguiente procedimiento metodológico:

1. Revisar y analizar la bibliografía existente hasta el momento sobre la empatía y la interpretación a dúo, así como la referida a la importancia que adquiere la empatía en la relación entre personas que interactúan para conseguir un objetivocomún.
2. Efectuar una intervención de carácter pedagógico en un aula de música, en este caso de clarinete, planeada y basada en una exploración realizada previamente.

3. Realizar una evaluación cualitativa del proceso de intervención, una reflexión crítica sobre él y la elaboración de propuestas de mejora del proceso desarrollado.

Así pues, antes de realizar la intervención pedagógica se repasa y analiza la bibliografía, creando un marco teórico. En un primer apartado, el marco teórico del trabajo comienza con la revisión de la normativa española en materia de educación que hace referencia a la necesidad de formar a los alumnos emocional, cognitiva y afectivamente, así como a la importancia que tiene para dicha formación la interacción y la comunicación entre seres humanos. En este sentido se hallan numerosas alusiones a los conceptos de respeto y tolerancia, entendidos como herramientas de las que se ha de dotar a los alumnos para solucionar de manera pacífica los problemas en las relaciones del día a día.

Tanto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE)¹ como en el Real Decreto² 1577/2006, de 22 de diciembre, se pueden encontrar varios artículos que muestran cómo de necesaria es la educación emocional para, por ejemplo, afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico. (Ley Orgánica 2/2006, artículo 33) o conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal», así como en el artículo 3 sobre objetivos específicos: «Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto» el Real Decreto 1577/2006.

El segundo apartado del marco teórico se centra en la empatía. La empatía se suele explicar con expresiones como estas: «meterse en la piel del otro» o «ponerse en la situación del otro». Sin embargo, muchos son los investigadores que han intentado dar una definición más rigurosa, completa y acertada del concepto de empatía: «La empatía es un proceso o procedimiento mediante el cual una persona imagina los pensamientos, sentimientos y emociones de otra persona»; dicho de otro modo, la empatía es la capacidad de los seres humanos para sentir las experiencias de los demás como propias (Clark, 1980; Cohen y Strayer 1996; Hoffman 2001).

En 1995, Daniel Goleman publicó sus teorías en el libro *Emotional Intelligence*, la empatía se ha clasificado en tres tipos diferentes: la empatía cognitiva, la empatía emocional y la empatía compasiva. La primera hace referencia a la adopción del punto de vista de la otra persona para comprender tanto su situación como sus

¹ BOE, consultado en <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-1221> el 16/05/2018.

² BOE, consultado en <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-1221> el 16/05/2018.

emociones y sentimientos. La segunda consiste en que uno sienta lo que la otra persona siente. Por último, la tercera tiene que ver con percibir que la otra persona necesita ayuda y, consecuentemente, ofrecérsela de manera espontánea e incondicional.

Posteriormente, aventuramos una aproximación al campo de la neurociencia. La neurociencia es un campo de la ciencia que estudia el sistema nervioso junto con todos sus aspectos y funciones. Gracias al estudio realizado con monos macacos por el italiano Rizzolatti en 1996, se descubrió que un grupo de neuronas de la corteza premotora del macaco no solo se «encendían» cuando el animal ejecutaba ciertos movimientos, sino que, simplemente con contemplar a otros hacerlo, ya fuera otro animal o un ser humano, también se activaban. Se las llamó «neuronas espejo» o «especulares».

A raíz del descubrimiento de las neuronas espejo, es imposible no objetar sobre el papel de la imitación en el ámbito empático. En los últimos tiempos, se ha producido una convergencia entre los modelos cognitivos de imitación, los relatos de psicología social sobre su penetración y sus vínculos funcionales tanto con la empatía como con el gusto, y los descubrimientos de la neurociencia de los mecanismos neuronales de la imitación y la empatía. Esta convergencia crea un marco sólido en el que la teoría y los datos empíricos se refuerzan mutuamente.

El tercer y último apartado del marco teórico se centra en la interacción y comunicación de los seres humanos enfocado a partir de la interpretación musical. La creación o la interpretación conjunta de música es un poderoso medio social y emocional. La música ha servido como un medio para ciertos tipos de interacción humana, muy probablemente desde los albores de la humanidad. Las interacciones entre los humanos constituyen un componente integral de la ceremonia y el ritual en todas las culturas, así como una forma significativa de arte y entretenimiento. Estos tipos de interacciones se suelen caracterizar por un nivel relativamente alto de significación social y emocionalidad. Una interpretación o creación que conlleve una acción con otra persona requiere de la interacción para que esta sea fructífera.

Rabinowitch, Cross y Burnard (2011) presentan el concepto de la intersubjetividad, que representa el intercambio de intenciones, emociones y procesos cognitivos presentes en una interacción. Como se muestra en ese estudio, la intersubjetividad consta de cuatro apartados: movimiento, emocionalidad, sincronización y confianza.

Si estos conceptos los estudiamos y analizamos en un grupo de cámara, observaremos que los aspectos interactivos que se suceden en la relación son los mismos. Sin embargo, al estar dentro de un contexto temporal, característica inherente a una interpretación musical, se engloban dentro de un mismo parámetro: el movimiento.

A la hora de comunicarse entre los integrantes de un conjunto instrumental, el movimiento es una herramienta que permite coordinar y sincronizar las intenciones musicales de cada individuo del conjunto. Las funciones del movimiento en una interpretación son muy variadas, desde gestos y contactos visuales hasta señales acústicas como cambios de tempo y de volumen. Nuestro cuerpo transmite constantemente información sensible sobre nuestras intenciones, sentimientos y personalidad. Incluso cuando estamos quietos o en silencio, los gestos, las posturas, las expresiones faciales y la apariencia hablan por nosotros, y pueden resultar muy elocuentes. Al interpretar una composición por parte de un grupo de música de cámara, el uso de diferentes movimientos o gestos tiene dos objetivos principales: la sincronización y la búsqueda de un hilo expresivo común entre los integrantes del grupo.

Para concluir con el marco teórico, se hace referencia al poder expresivo que tiene el movimiento. El movimiento también influye en la expresión del discurso musical. Por ejemplo, una señal de entrada puede ofrecer la posibilidad de dar más información que meramente la coordinación del conjunto, puede también mostrar el carácter, el tempo y la dinámica del discursomusical.

Frith (1996) explica que en una interpretación se alude las siguientes acciones y reflexiones: la primera sería la ocasión misma de poder interpretar una pieza (por ejemplo, posturas y gestos específicos); la segunda, la música que se interpreta (el contenido narrativo del material musical), junto con los verdaderos estados del ejecutante individual (estado de ánimo actual, sentido del yo, etc.). Por lo tanto, esta explicación sugiere que existe una correlación entre la información contenida en la música (su propio contenido narrativo), el estado real del artista intérprete o ejecutante (los artistas individuales en el escenario, con sus propias personalidades) y las conductas en las que pueden participar para presentar tanto la música como a ellos mismos a sus compañeros de trabajo y audiencia. Dicho esto, la manera de hacer llegar estas reflexiones al oyente y a los músicos con los que uno está interactuando no es otra que a través del movimiento y su expresión.

Finalmente, Davidson (2012) concluye que los seres humanos dependemos de las expresiones faciales para la comunicación de la intención emocional en una reunión social: la cara revela claves vitales sobre el estado emocional de la persona que tenemos delante. En música ocurre de la misma manera. Sin embargo, en los instrumentos de viento y particularmente en el clarinete, la cara está demasiado ocupada con el control del instrumento, por lo que el dominio del movimiento corporal es esencial para la expresión que el intérprete quiere otorgar a su discurso musical.

En consecuencia, las habilidades de ejecución musical involucran los aspectos biomecánicos que conlleva tocar la música con fluidez,

que a su vez coexisten con intenciones expresivas manifestadas a través de movimientos corporales y expresiones faciales que permiten la comunicación de la intención musical (aclarar rasgos estructurales musicales) o el significado (narrativa designada como Liszt trabajo de piano).

Una vez encuadrado y sustentado el trabajo en estos parámetros y expuestos los conceptos teóricos básicos, expondremos en que consistió la intervención pedagógica en el aula, en el propio campo de trabajo.

Los alumnos que participan en este proyecto son todos alumnos del Conservatorio Calasancio y están bajo la tutela del profesor de clarinete del centro: Rafa Palomar. En total son seis niños/adolescentes que cursan desde segundo de Grado Elemental hasta primero de Grado Profesional, de edades comprendidas entre los 8 y los 14 años. La pareja A está compuesta por los alumnos 1 y 2. Ambos alumnos tienen 8 años de edad y cursan 2º de Grado Elemental. La pareja B está compuesta por los alumnos 3 y 4. Ambos alumnos cursan 4º de Grado Elemental. Sin embargo, tienen edades diferentes, 14 y 13 años, respectivamente. La pareja C está compuesta por los alumnos 5 y 6, quienes cursan 1º de Grado Profesional y 4º de Grado Elemental, respectivamente. El alumno 5 tiene 12 años y el alumno 6 tiene 13 años; al primero de ellos se le ha adelantado un curso en las enseñanzas de música.

Cada pareja trabajará 2 dúos de características similares. Al principio del proyecto interpretarán dos y al final de la propuesta de intervención tocarán los dos restantes y se compararán ambas interpretaciones musicales. La pareja A interpretará *Bagatelle* de Schumann y *St. Anthony Chorale* de J. Haydn; la pareja B, *Nine progressive duets in 6/8* y *St. Anthony Chorale* de J. Haydn, y la pareja C interpretará *Melody* de Schumann y *Tema de la sinfonía del Nuevo* de Dvorak.

4.1. Metodología

La metodología utilizada en esta intervención se caracteriza por basarse en el aprendizaje cooperativo y participativo. La música, así como los sentimientos y la capacidad para expresarlos, requiere más de la práctica que de la teoría para su ejercicio y puesta en práctica. El principal objetivo de estas actividades es el desarrollo integral del alumno. Los alumnos tendrán que utilizar los conocimientos adquiridos sobre lo que es la empatía y comenzar a emplear aquellas herramientas que se les proporcionan para la mejor interpretación de una obra con un compañero, como pueden ser la imitación, la escucha activa o la creatividad.

Ejercicio de entrevista: Este ejercicio, presentado por Scott Tink, consiste en que los alumnos recreen una entrevista, como si de una entrevista en televisión se tratara, en la que el anfitrión o

entrevistador plantea una situación y sugiere una acción empática al invitado. El objetivo es que el anfitrión obtenga respuestas empáticas al extraer ideas del invitado sobre algunas de sus experiencias, sentimientos y actitudes asociadas al escenario.

Ejercicio de mímica: Este ejercicio, llevado a cabo en diferentes investigaciones (Cross, Laurance y Rabinowitch 2012), consiste en adivinar los sentimientos o situaciones emocionales que el compañero está describiendo a través de la mímica. Para ello, los alumnos usaran la comunicación no verbal como herramienta para interactuar. El ejercicio se divide en dos partes, en la primera, los alumnos trabajarán con sentimiento; en la segunda, con situaciones emocionales.

Ejercicio de eco: Este ejercicio, presentado en Gorroño-Cortazar (2014) consiste en que un alumno repita lo que el otro sugiere usando la escucha activa, la capacidad de memorización y la imitación para conseguirlo. El ejercicio se dividirá en dos apartados: el rítmico y el melódico. En el primero, se trabajará únicamente con ritmos y en el segundo se añadirá el componente melódico.

Ejercicio de composición: Este ejercicio, aplicado por Rabinowitch (2012), consiste en componer conjuntamente con el compañero de dúo una pequeña canción y crear una historia relacionada. Esta constará de 16 compases y cada alumno compondrá 8. Tendrá que aprender también los 8 compases del compañero para posteriormente interpretarlos ambos a la vez. Una vez creada la historia, los alumnos intentarán ponerle música entre los dos, teniéndose que comunicar e intercambiar opiniones, según los sentimientos o situaciones que sugieran la historia y ellos mismos.

4.2. Diseño y temporalización

Tabla 1. Diseño y temporalización de la intervención pedagógica

Sesiones	Fecha (año 2018)	Actividad	Contenido	Temporalización
Sesión 1	2-3 de mayo	Interpretación dúo	Primera interpretación	20 minutos
		Introducción a la materia	Explicación empatía y proyecto	10 minutos
		Entrevista TV	Primera fase	15 minutos
Sesión 2	8-9-10 de mayo	Entrevista TV	Segunda fase	10 minutos
		Mímica	Ambas fases	30 minutos
Sesión 3	15-16-17 de mayo	ECO	Apartado rítmico	20 minutos
			Apartado melódico	25 minutos
Sesión 4	22-23-24 de mayo	Composición	Crear historia y canción	45 minutos
Sesión 5	29-30-31 de mayo	Repaso	Recordar el proceso llevado a cabo	15 minutos
		Interpretar dúo	Interpretación final	20 minutos

4.3. Criterios de evaluación

- Se establecen los siguientes puntos y momentos que evaluar durante el proyecto de intervención:
- Se hace una evaluación inicial o diagnóstica sobre las características empáticas de los alumnos.
- Se hace una evaluación inicial sobre la interpretación de un dueto.
- Se hace una evaluación final sobre las características empáticas de los alumnos.
- Se hace una evaluación final sobre la interpretación de un dueto.

Evaluación inicial y final sobre las características empáticas: En este proyecto, la evaluación inicial se ha llevado a cabo a través de cuestionarios. Aunque se entiende como uno general, varía en el tipo de preguntas, algunas abiertas y otras cerradas. El cuestionario utilizado ha sido el que emplea Ainhoa Gorroño Cortázar en *propuesta musical para el desarrollo de la empatía en alumnos de 11 y 12 años* (2014).

Al final del proceso de intervención en el aula, se efectuará la evaluación final, tan necesaria pero observar el cambio, si es que ha sucedido, respecto al punto de partida. Con la finalidad de ser lo más transparente e imparcial posible, el método de evaluación inicial será idéntico al de la evaluación final.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO: El cuestionario de Ainhoa Gorroño Cortázar empleado en *Propuesta musical para el desarrollo de la empatía en alumnos de 11 y 12 años* (2014) está compuesto por 42 ítems, de los cuales 32 son cerrados y 10 abiertos. Respecto a los ítems cerrados tienen cinco calificaciones distintas, que a su vez indican la capacidad empática.

En cuanto a los ítems abiertos, se evaluará la cantidad y variedad de emociones y sentimientos descritos, es decir, cuantas más emociones y variedad se presenten, más posibilidades hay de que la persona sea empática.

Tabla 2. Equivalencia de los niveles empáticos

	Calificación	Capacidad
1	Nunca	Nada empático
2	Raramente	Poco empático
3	Algunas veces	Algo empático
4	Frecuentemente	empático
5	Muy frecuentemente	Muy empático

Evaluación de la interpretación del dueto: El método de evaluación para la interpretación del dueto se realizará a través de



una rúbrica creada por el autor de este trabajo. Una rúbrica es un instrumento para realizar una evaluación alternativa y auténtica del desempeño de los estudiantes. Se genera mediante un listado de un conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten apreciar el aprendizaje, así como las competencias logradas por los estudiantes en una materia en concreto.

Criterios de evaluación de la rúbrica: Los criterios de evaluación y calificación establecidos en la rúbrica han sido elaborados tras un proceso largo de aprendizaje por parte del autor de este trabajo. Autores y docentes coinciden en que la principal razón por la que una rúbrica no es buena es porque tanto los criterios de evaluación como sus calificaciones no están bien reflexionadas y manifestadas (Tierney y Simon 2004), (Reddy 2005; Andrade 2010, Popham 1997). El problema principal es la validez y fiabilidad de estos dos aspectos.

Con la finalidad de disponer de una rúbrica fiable, una vez creada, la he ejecutado en clase, la he modificado y la he consultado con otros docentes y compañeros antes de conseguir la versión óptima que permitirá evaluar lo más objetivamente posible.

V. Resultados

En términos generales, no se puede afirmar que se haya cumplido la hipótesis planteada al principio del trabajo, en la que decididamente postulábamos que aquellos ejercicios en el aula que consiguieran mejorar la relación empática y emocional entre los miembros de un dúo de clarinetes repercutirían de inmediato en una mejora sistemática de la calidad interpretativa y musical de dicho dúo. Los resultados obtenidos han sido contradictorios, discordantes e incluso, en algunos casos, paradójicos, aunque algunos de ellos resultan esperanzadores.



Figura 1. Resultados iniciales del cuestionario

Son constatables las diferencias que se han observado en los cuestionarios iniciales en comparación con los cuestionarios finales. Es lógico pensar que, tras un periodo de trabajo centrado en la mejoría de un aspecto concreto, los resultados sean al menos ligeramente mejores, como mínimo. Sin embargo, los datos de los resultados finales no muestran una clara mejoría en los alumnos.

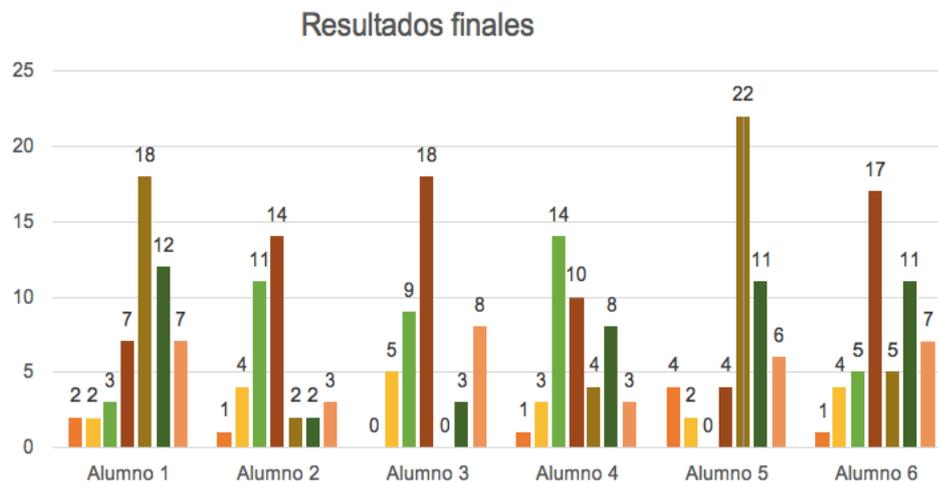


Figura 2. Resultados finales del cuestionario

Si comparamos las dos tablas de resultados, es significativo el hecho de que los extremos de resultados finales dan valores más bajos, y quedan más explícitos los niveles empáticos de los participantes. Además, los resultados que hacen referencia a los cuestionarios con preguntas abiertas muestran un aumento en la variedad y cantidad de respuestas empáticas. Esto nos permite afirmar que las actividades propuestas y realizadas han modificado, si no sustancialmente, sí al menos según una tendencia clara, el comportamiento de los alumnos, quienes muestran mayor criterio a la hora de identificar el significado de las emociones y las situaciones empáticas.

En cuanto a las calificaciones obtenidas a través de la rúbrica, se observa que en el apartado comunicativo las puntuaciones experimentan una notable mejoría tras haber realizado las actividades, por lo que se confirma que sí ha tenido un efecto positivo traducido en una mejora de la interacción durante el discurso musical.

Tabla 3. Calificación inicial rúbrica interpretación

		Pareja A	Pareja B	Pareja C
Apartado interpretativo	Pulso	1,5	0,8	1,2
	Dinámica	0,4	0,5	1



	Articulación	0,7	1	1
	Musicalidad	0,7	0,5	0,6
Apartado comunicativo	Sincronización	1,5	1	1,5
	Roles	0,5	0,7	0,7
	Interacción	0,7	0,6	1
	TOTAL	6	5,1	7

Tabla 4. Calificación final rúbrica interpretación

		Pareja A	Pareja B	Pareja C
Apartado interpretativo	Pulso	1,5	1	1,5
	Dinámica	1	0,5	0,8
	Articulación	1	1	1
	Musicalidad	0,7	0,5	0,8
Apartado comunicativo	Sincronización	1,8	1,5	1,8
	Roles	0,8	1	1
	Interacción	1,5	1,5	1,5
	TOTAL	8,3	7	8,4

Por otro lado, en la interpretación a dúo intervienen factores externos (como el propio instrumento) que pueden determinar la calidad de la interacción, y es muy probable que estos resultados estén algo desviados por el acierto o desacierto de la elección de las actividades en sí, aparte de la renuncia a medir otros parámetros que no se han trabajado o tenido en cuenta.

VI. Conclusiones

Se podría considerar que, a través de la realización de las actividades que fomentan la empatía y la interacción, la interpretación de un dueto se ve afectada positivamente. Sin embargo, los dispares resultados obtenidos en los cuestionarios no indican lo mismo. Por ello, verdaderamente, no se puede dictaminar que la hipótesis se haya probado completamente.

Las razones para que se dé este contraste entre unos resultados y otros pueden obedecer a factores como la concentración y atención de los alumnos al realizar los cuestionarios, la falta de costumbre de contestar cuestionarios de este tipo, la mayor o menor experiencia del alumnado interpretando dúos, las limitaciones y obstáculos tanto musicales como instrumentales que han mostrado los alumnos, y, por supuesto, las pocas sesiones efectuadas.

VII. Bibliografía

- Andrade, Heidi Goodrich. 2005. «Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly». *College Teaching* 53 (1): 27-30.
- Blakemore, Sarah-Jane y Jean Decety. 2001. «From the Perception of Action to the Understanding of Intention». *Nature Reviews Neuroscience* 2 (8): 561-567.
- Burkholder, J. Peter, Donald J. Grout, y Claude V. Palisca. 2015. *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Música.
- Davidson, Jane W. 2012. «Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: Two distinctive case studies». *Psychology of Music* 40 (5): 595-633.
- Frith, Simon. 1996. *Performance rites: Evaluating popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Gano-Overway, L., M. Newton, T. Magyar, M. Fry, M. Kim, y M. Guivernau. 2009. «Influence of caring youth sport contexts on efficacy-related beliefs and social behaviours». *American Psychological Association* 45 (2): 329-340.
- Goebel, Werner y Caroline Palmer. 2009. «Synchronization of timing and motion among performing musicians». *Music Perception* 26 (5): 427-438.
- Gorroño Cortázar, Ainhoa. 2014. *Propuesta musical para el desarrollo de la empatía en alumnos de 11 y 12 años*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Haddon, Elizabeth y Mark Hutchinson. 2015. «Empathy in Piano Duet Rehearsal and Performance». *Empirical Musicology Review* 10 (2): 140-153.
- Hill, John Walter. 2008. *La música barroca*. Nueva York: Akal.
- Hosking, Dian y Stephen Fineman. 1990. «Organizing processes». *Journal of Management Studies* 27 (6): 583-604.
- Iacoboni, Marco. 2009. «Imitation, Empathy, and Mirror Neurons». *The Annual Review of Psychology* 60: 653-670
- Keyesers, Christian. 2009. «Mirror Neurons». *Current Biology* 19 (21): 971-973.
- Mota, Davi, Maurício Loureiro y Rafael Laboissière. 2013. «Analysis of synchronization patterns in clarinet duos using acoustic and kinematic parameters». *Nuestro cuerpo. Nuestra música* 1 (1): 199-206.





- Natale, Samuel Michal y Sebastian A. Sora. 2010. «Ethics in Strategic Thinking: Business Processes and the Global Market Collapse». *Journal of Business Ethics* 94: 309-316. [doi.org/10.1007/s10551-009-0270-2](http://dx.doi.org/10.1007/s10551-009-0270-2).
- Pierson, Wetzel. 2007. *The pedagogical benefits of duet playing. A Vannetelbosch companion*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Popham, William James. 1997. «What's Wrong –and What's Right– with Rubrics». *Educational Leadership* 55 (2): 72-75.
- Rabinowitch, Tal-Chen. 2012. «Musical games and empathy». *Education and Health* 30 (3): 80-84.
- Rabinowitch, Tal-Chen, Ian Cross y Pamela Burnard. 2011. «Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children». *Psychology of Music* 41 (4): 484-498.
- Reddy, Y. Malini y Heidi Andreade. 2010. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (4): 435-448.
- Rizzolatti, Giacomo y Laila Craighero. 2004. «The Mirror-Neuron system». *Annual Review of Neuroscience* 27: 169-192.
- Tierney, Robin y Marielle Simon. 2004. «What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels». *Practical Assessment, Research and Evaluation* 9 (2).
- Sebanz, Natalie, Harold Bekkering y Günther Knoblich. 2006. «Joint Action: Bodies and Minds Moving Together». *Trends in Cognitive Sciences* 10 (2): 70-76.
- Van Lange, Paul A. M. 2008. «Does empathy trigger only altruistic motivation? How about selflessness or justice?» *Emotion* 8 (6): 766-774.

La asamblea en la pedagogía libre

Una experiencia en educación infantil

Sandra Carmona Martínez
al313236@uji.es

Ana Doménech Vidal
adomenec@uji.es

I. Resumen

Este trabajo expone una experiencia de un centro educativo de Castellón sobre la aplicación de la asamblea en un aula que trabaja mediante pedagogía libre. A través del trabajo en un aula de 4 años, se refleja cómo puede integrarse la asamblea en un contexto educativo basado en los fundamentos de la pedagogía viva, activa y no directiva. El desarrollo de la experiencia se llevó a cabo mediante una estructuración clara y sencilla de la asamblea teniendo en cuenta los principios propios de esta pedagogía. Para ello, se llevaron a cabo algunas estrategias concretas como el establecimiento de tres normas básicas, la reubicación del espacio de la asamblea, la redistribución del alumnado, la creación de un esquema temporal a seguir y la personalización de la asamblea. Las evidencias de esta experiencia fueron recogidas a través de diferentes instrumentos de recogida de datos: la observación directa, el registro participativo, la entrevista y una técnica de diagnóstico social participativo. Los datos apuntan hacia una mejora del comportamiento del alumnado, un aumento del nivel de concentración y, además, una mayor facilidad para reconocer las estructuras temporales del día a día en el aula

Palabras clave: experiencia, asamblea, alumnado, pedagogía libre, mejora.

II. Introducción

Una actividad practicada con frecuencia en las aulas de educación infantil es la Asamblea. Jiménez (2010) la define como un momento de reunión donde los alumnos pueden expresar sentimientos, vivencias, gustos, preocupaciones, así como trabajar normas, hábitos, capacidades, habilidades, etc. De la misma manera, esta herramienta permite trabajar y fomentar algunos de los objetivos, los contenidos y las capacidades que marca el currículo del ciclo educativo.

Algunos autores clásicos (véase Freinet 1996) definen la asamblea como uno de los momentos más importantes de la tarea educativa, ya que esta organiza la vida de la clase y permite que el alumnado participe y decida sobre diferentes temas. Un discípulo de Freinet, Alberto Sánchez, ha seguido defendiendo la importancia de la asamblea dentro de la educación infantil. Dentro de su libro *La asamblea escolar* (2014) cuenta cómo aquellas personas que han practicado dentro de las aulas la asamblea han podido ver que el alumnado es capaz de actuar con madurez y con responsabilidad, y que gracias a esta puede aportar sus ideas, hacer propuestas, decidir sobre conceptos que quiere trabajar, etc.



En la literatura, encontramos referencias que abogan por la asamblea en las aulas y que apuntan las posibilidades que esta ofrece para trabajar diversas capacidades básicas en el alumnado de educación infantil (Jiménez, 2010). Las capacidades a las que hace referencia esta autora están comprendidas en cuatro aspectos: la socialización, el afecto, la comunicación y el espacio-tiempo.

Las dos primeras capacidades, de socialización y afecto, están muy relacionadas entre sí y poseen una alta relevancia en la asamblea. Se refieren al proceso que siguen los niños y las niñas a lo largo del desarrollo afectivo y social, cuando pasan de ser un único individuo a reconocer a sus compañeros, a formar parte de un grupo, por lo que se genera respeto y aceptación de las normas de convivencia y de las responsabilidades. Una vez alcanzado este desarrollo social y afectivo el niño adquiere un nivel de seguridad en sí mismo que le ayudará a expresar aquello que siente, piense u opine. La asamblea nos ofrece un espacio para que el alumnado se conozca entre sí, y también para que el maestro o la maestra pueda conocer a su alumnado y darse a conocer.

En cuanto a la capacidad comunicativa, la asamblea es el lugar idóneo para favorecer la adquisición del lenguaje, ya que durante esta se produce una gran cantidad de interacciones mediante el habla. Pero además se trabajan normas de comunicación como permanecer en silencio mientras alguien habla, levantar la mano, respetar los turnos de palabra, no gritar, etc. Este momento puede servir de ayuda al profesorado para poder detectar posibles problemas del habla para, si fuese necesario, iniciar algún tipo de intervención.

Así mismo, también ayuda a la adquisición de la capacidad espacio temporal. En muchas asambleas se emplea un espacio de tiempo para ver en qué día, mes y año nos encontramos. Al realizar esta actividad diariamente estamos ayudando al alumnado a asimilar el paso del tiempo y de esta manera a adquirir dicha capacidad espacio-temporal. Jean Piaget observó que la noción de tiempo y espacio es una de las capacidades que más cuesta de adquirir en los niños, debido a su relatividad, ya que se trata de un concepto abstracto. Como se ha observado en un estudio de Bradley (1948, citado por Lovell, 1998) los niños pasan por tres etapas diferentes hasta llegar a conseguir la capacidad de paso del tiempo. En la primera etapa Bradley hace referencia a la experiencia personal con el paso de tiempo, es decir, cuando hablan de su edad, de la diferencia entre la mañana y la tarde, etc. La segunda etapa es cuando ya utilizan correctamente las diferentes palabras para referirse al paso del tiempo como son los días de la semana, meses, años, etc. La tercera y última etapa habla sobre la extensión del espacio y su duración. En esta etapa ya comprenden la distancia

temporal que va de una actividad a otra, cuánto tiempo falta para que llegue un determinado momento, etc.

Por todo esto, es muy importante que durante la asamblea se realicen actividades en las que el alumnado pueda observar los diferentes momentos educativos por los que pasará a lo largo del día, para que poco a poco adquiera dichas capacidades temporales.

Se debe destacar que durante la asamblea se pueden trabajar las enseñanzas mínimas que marca el Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre; estas hacen referencia a los fines que tiene esta etapa como ayudar a adquirir el mayor desarrollo físico, afectivo, social e intelectual posible, así como atender progresivamente la evolución de los niños y niñas, de su comunicación, del lenguaje, de los elementos de convivencia y de relación social, de forma que se genera así una imagen positiva, equilibrada y autónoma de cada uno de ellos.

Además, cabe tener en cuenta la altísima relación que poseen estas capacidades con los objetivos de etapa propuestos en la Ley Orgánica de Educación (2006). De la misma manera, estas capacidades pueden considerarse un eje transversal de las tres áreas de la educación infantil: el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el medio físico, natural, social y cultural, y los lenguajes: comunicación y representación.

III. Objetivos

La experiencia aquí presentada se llevó a cabo en la clase de educación infantil 4 años en un colegio de Castellón. El grupo estaba compuesto por 20 alumnos, de los cuales 2 eran extranjeros y con escasos conocimientos de la lengua vehicular. En el ciclo de educación infantil de este centro se trabaja mediante la pedagogía viva, activa y no directiva, la cual se caracteriza por un aprendizaje manipulativo y vivencial, por la poca intervención de las maestras y los maestros durante las actividades, por no utilizar castigos y por respetar los intereses y las motivaciones de cada alumna y alumno.

En las primeras semanas de esta experiencia, se observaron algunos conflictos que dificultaban el transcurso de las actividades programadas en el aula. La mayor parte de esta problemática acontecía durante la asamblea. A continuación, procedemos a detallar algunos de los problemas:

El lugar donde se realizaba la asamblea dificultaba la visibilidad entre el alumnado y no permitía una buena movilidad a la maestra. Esto provocaba que algunos alumnos o alumnas no se sintieran motivados para asistir a la asamblea. Además, la disposición del espacio impedía observar correctamente objetos o incluso colgarlos en la pared, ya que esta era un corcho y no permitía pegar nada en él.

La asamblea no tenía una estructura definida; cada día, y según el criterio de la maestra, se observaba el día en el que estábamos, el mes, el año o la estación, etc., sin una estructura básica que rigiera este momento.

El alumnado no sabía qué momentos o fases educativas sucederían a lo largo del día, lo que les generaba muchas dudas y varios conflictos entre ellos. Esto les creaba inseguridad por no saber en qué momento iban a encontrarse con sus familias nuevamente.

Y, finalmente, aunque no es una tarea específica de la asamblea, también se observó que algunos alumnos hacían un mal uso de ciertos objetos y juegos del aula, ya que los tiraban al suelo e incluso lo pisaban, y no los recogían; era la maestra quien terminaba por recogerlos y guardarlos. Es decir, no tenían adquirido el valor de responsabilidad respecto al material del aula. Esto podía ser causado porque la maestra era quién, en varias ocasiones, terminaba por recoger los objetos o limpiando aquello que ensuciaba el alumnado.

- Vista esta situación y para mejorar las dificultades encontradas, nos planteamos reestructurar y reorganizar la asamblea en el aula con la pretensión de que esta herramienta nos permita alcanzar los objetivos siguientes:
- Poner en valor la asamblea como método educativo en la educación infantil y las posibilidades de adaptación de esta a la pedagogía viva, activa y no directiva.
- Valorar en qué medida el hecho de establecer una rutina clara y definida de la asamblea puede mejorar la estructura temporal en el alumnado.
- Estimar en qué medida el hecho de introducir ciertas estrategias más vivenciales y personales puede mejorar el comportamiento y la participación del alumnado durante la asamblea.

IV. Materiales y método

.....

Con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos en el punto anterior, se realizó una recogida de información, en primer lugar, sobre qué era la asamblea y la importancia que tenía en la educación infantil, y, segundo lugar, sobre las pedagogías libres y si estas contemplaban la asamblea como un momento educativo esencial dentro de las aulas. Una vez recogida y analizada toda la información se diseñó una serie de pautas o modificaciones relacionadas con la asamblea:

La primera de las modificaciones tuvo que ver con el cambio de ubicación de la asamblea. Se eligió un espacio más amplio del aula cerca de la pizarra para poder colocar cosas en ella y donde los

alumnos pudieran utilizar sus cojines para sentarse más cómodamente. Para esta modificación no se precisó de ningún material en concreto.

En segundo lugar, se estructuró la asamblea en diferentes elementos fundamentales. Para ello, en el inicio de las sesiones de asamblea repasaban: (a) el calendario (día, mes y año) y (b) momentos o estructura educativa del día (momentos o fases educativas por las que pasarían a lo largo del día).

Además, se diseñó una actividad vivencial donde cada alumno tenía que traer al aula un objeto personal suyo, podía ser una foto, un cuento, un dibujo, un juguete, etc. Estos objetos se verían en la asamblea, cada día uno, y después podían utilizarlos durante el día.

Y, finalmente, con la pretensión de reconducir el uso de los materiales y los objetos del aula, se establecieron tres normas básicas del método Montessori:

- Respetar el material.
- Respetarse a sí mismo.
- Respetar a los compañeros.

Con la finalidad de visibilizar si estas normas se respetaban, se elaboró una tabla donde se iba recogiendo su cumplimiento. Esto permitía, al finalizar el día, crear espacios de reflexión con el alumnado sobre el respeto y cumplimiento de las normas del aula

Estas actuaciones se aplicaron a lo largo de un mes dentro del aula de infantil 4 años. Durante este período participó todo el alumnado del aula, exceptuando aquellas veces en las que, por diferentes motivos, algún alumno o alumna no se encontraba.

Para llevar a cabo estas actuaciones no se precisaron materiales muy elaborados. Para la realización del horario se prepararon unas tarjetas plastificadas con los nombres de los días de la semana, de los meses y de los diferentes momentos educativos del aula. Asimismo, se prepararon otras tarjetas con números para poder poner el año en el que nos encontrábamos y el día de la semana. Además, también se hizo un cartel plastificado más grande, donde se ponía el grupo de niños y niñas que se iba con el profesor de psicomotricidad o la profesora de música.

En cuanto a la actividad de observar un objeto personal, cada alumno o alumna llevó al aula el objeto que más le gustaba y, durante todo el tiempo que dura la nueva actividad, los objetos se guardaron en una estantería al alcance de los demás. Los objetos fueron muy variados: hubo fotos, cuentos, juguetes, disfraces, juguetes, etc. Esta variedad nos concedió la oportunidad de trabajar diferentes conceptos y diferentes valores.

Y, finalmente, para recoger el comportamiento del alumnado respecto al material del aula, se elaboró una tabla con sus nombres.



De esta manera, al finalizar el día, nos reuníamos y ellos mismos decían quién había respetado el material y quién no. Aquellos que lo habían hecho bien pintaban una casilla de un color consensuado en ese momento y los que no, una casilla de color rojo.

V. Resultados

Tras la puesta en marcha de estas actuaciones en la asamblea, empezaron a observarse cambios positivos tanto en el transcurso del día a día dentro del aula como entre el propio grupo. Para la obtención de resultados se utilizaron diferentes instrumentos: la observación directa, el registro participativo, la entrevista y una técnica de diagnóstico social participativo.

Después de analizar los resultados recogidos de los instrumentos, una de las primeras observaciones tuvo que ver con el aumento cuantitativo del alumnado que participaba en la asamblea. A medida que se iban sucediendo las diferentes sesiones, los alumnos participaban más en la asamblea, permanecían más tiempo, prestaban más atención, estaban más activos durante su transcurso, etc. Esto ayudó a fortalecer la relación de grupo.

La creación de un horario o estructura sobre los diferentes momentos educativos por los que iban a pasar a lo largo del día favoreció el desarrollo de la capacidad espacio-temporal. Los alumnos visualizaban en qué medida íbamos pasando de una actividad a otra y qué actividades debíamos hacer antes de irnos a casa. El hecho de poder visibilizar esta estructura en un espacio común de aula propició la eliminación de reiteradas preguntas sobre qué actividad iban a hacer y cuánto faltaba para terminar la jornada educativa. Además, les proporcionó confianza en ellos mismos, ya que se sentían seguros sabiendo qué iba a suceder en cada momento.

En el transcurso de la asamblea, cuando llegaba el momento de trabajar sobre el objeto personal, todos querían que viéramos y habláramos sobre su objeto. Les gustaba mucho explicar por qué ese objeto era importante para ellos y sentirse escuchados y valorados por sus compañeros. Cuando finalizamos la ronda de objetos personales de la asamblea, parte del alumnado quiso llevar más objetos al aula para poder seguir trabajando sobre ellos durante la asamblea.

La nueva disposición de la asamblea favoreció el aumento de la participación del alumnado, ya que el mero hecho de poder sentarse cómodamente con los cojines les motivaba para asistir a la asamblea. Sin embargo, como con cualquier nueva incorporación, anteriormente se estableció una norma clara y sencilla: mantener el cojín en el suelo y estar bien sentados encima,; a aquel que no respetase la norma, se le retiraría el cojín.

VI. Discusión y conclusiones

Tal y como se ha mencionado al inicio de este trabajo, el aula donde se realizó esta experiencia se encontraba desarrollando una metodología fundamentada en la pedagogía libre. Esta circunstancia, junto con la trayectoria prolongada de la asamblea en la educación infantil, supuso un reto profesional. La finalidad última de esta experiencia era transformar y adaptar los principios básicos de la asamblea *tradicional* a un modelo educativo alternativo como el desarrollado en este contexto.

Uno de los primeros apuntes que hay que considerar en este apartado es la relevancia que la asamblea tiene en el ámbito de la educación infantil. Aparentemente, la asamblea siempre ha estado vinculada a un modelo educativo más tradicional, más clásico. Sin embargo, cuando profundizamos en sus elementos educativos detectamos en ella aspectos propios de cualquier enfoque o perspectiva educativa. La asamblea en sí misma es una herramienta que nos permite abordar de distintas formas elementos transversales fundamentales de la educación infantil. Por lo tanto, se considera necesaria su práctica en las aulas de este ciclo.

Además, después de una búsqueda exhaustiva de información, se encontró que diferentes centros donde se llevan a cabo metodologías innovadoras también la consideran imprescindible como actividad educativa diaria dentro del aula. Por ello, ya sea durante el transcurso de la mañana o durante la tarde, se reserva un momento para reunirse en un espacio relajado y tratar diferentes temas de interés para el grupo.

Teniendo esto como base, a partir de esta experiencia se quiso evidenciar que, aplicando diversas modificaciones y pautas, se puede adaptar la asamblea infantil a los principios pedagógicos de las pedagogías alternativas.

Tal y como se detecta en la literatura, hay diversas formas de llevar a cabo una asamblea en educación infantil; algunas son más simples, otras más complejas; las hay con más materiales, y otras con menos, etc., pero lo importante de la asamblea es adaptarla a las características, los intereses y las motivaciones de nuestro alumnado. Tal y como apuntaba Freinet (1996), la asamblea es un momento para dar la palabra a nuestro alumnado, para tratar temas que a ellos les interesen, incluso para resolver conflictos que se creen dentro de la clase.

A partir de la realización de esta experiencia, se consiguió una serie de beneficios en el desarrollo de las sesiones con el grupo. En primer lugar, al introducir objetos personales del alumnado en el transcurso de la asamblea, la participación y asistencia en la asamblea aumentó considerablemente. En segundo lugar, el hecho de elaborar un horario y que ellos y ellas pudieran ver todos los

momentos educativos por los que iban a pasar a lo largo del día les ayudó a afianzar el concepto del paso del tiempo y a reforzar la confianza y seguridad en ellos mismos. Por último, como sabemos, el espacio donde tiene lugar el acto educativo influye considerablemente en la participación y el aprendizaje del alumnado. En este sentido, el hecho de utilizar un espacio más amplio y cómodo, con cojines para sentarse en el suelo, propició la eliminación de ciertos conflictos generados por la falta de visibilidad y que el alumnado se sintiera más partícipe y motivado durante el desarrollo de la asamblea.

Por todo lo expuesto en este apartado, pensamos que es conveniente que la asamblea esté presente en todas las aulas de educación infantil. Una de las consideraciones principales en este sentido es el requerimiento de adaptarla a las necesidades e intereses de nuestro alumnado y a los principios fundamentales de la metodología que se trabaje en el aula. Es más, consideramos que no solo debería estar presente en las aulas de infantil sino también en el resto de etapas educativas. Esto permitiría generar espacios reales de aprendizaje más dinámicos, donde los alumnos son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje y de forma que se permite un enfoque crítico y democrático de la educación.

VII. Bibliografía

- Freinet, Celestin. 1996. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México D. F.: Siglo XXI.
- Jiménez, Susana. 2010. «La asamblea de aula en la Educación Infantil». *Publicaciones Didácticas* 8: 79-83.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado*, 106: 17158- 17207
- Lovell, Kenneth. 1998. *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez, Alberto. 2014. *La asamblea escolar*. México: MMEM.



Análisis de la efectividad de Lego en la enseñanza de matemáticas en la etapa de Educación Infantil

Estefanía Díaz Ruiz
al313091@uji.es

I. Resumen

La presente investigación¹ tiene como principal objetivo analizar la efectividad de Lego para la enseñanza de matemáticas en el alumnado de Educación Infantil. Se ha llevado a cabo una investigación cuasiexperimental con pretest y postest sobre una única muestra, constituida por los 23 alumnos que asisten a una misma aula mixta de Educación Infantil de 3 años. Para comprobar la efectividad, se han realizado tres intervenciones, consistentes cada una de ellas en un test inicial de diagnóstico (pretest), seguido de tres sesiones de juego y aprendizaje con Lego y un test final (postest) para evaluar el cambio. En estas intervenciones, se han trabajado diferentes conceptos matemáticos adecuados a su edad, los cuales todavía no se habían enseñado o, si se habían trabajado, todavía no habían sido adquiridos por las niñas/os. Los conceptos trabajados fueron: a) en la primera intervención, la seriación; b) en la segunda intervención, los números 1, 2 y 3, la grafía del 1 y 2, y el concepto de cantidad del número 1 y 2; y c) en la tercera intervención, el concepto de direccionalidad. Los resultados globales obtenidos después de aplicar la prueba de signos (estadística no paramétrica) muestran diferencias estadísticamente significativas que confirman que el alumnado ha aprendido con el uso del Lego.

Palabras claves: Lego Educación, matemáticas, educación infantil, innovación educativa, aprendizaje significativo.

II. Introducción

La educación necesita procesos de innovación para transformar los métodos tradicionales que se han quedado anticuados e ir adaptándose a la actualidad. Según Carbonell (2006, 14): «la nueva ciudadanía que hay que formar exige desde los primeros años de la escolarización otro tipo de conocimiento y una participación más activa del alumnado en el proceso de enseñanza». Ya no solo se da valor a los conocimientos básicos como son, por ejemplo, saber escribir y conocer los números o los colores; ahora la nueva ciudadanía necesita aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos son los cuatro pilares básicos que la UNESCO (1996) ha definido en su informe Delors.

Las personas más indicadas para señalar problemas y hacer posible una mejora son los docentes. Por eso, las innovaciones que parten desde abajo, desde este colectivo, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba, según

¹ Quiero expresar mi agradecimiento a Miguel Ángel Fortea Bagán, mi tutor del Trabajo de Final de Grado, por su ayuda y sus aportaciones en esta investigación.

Carbonell (2006). Es muy importante, para mejorar, que los docentes tengan ganas y dedicación.

Donde el alumnado pasa casi todo el tiempo que invierte en la escuela es en el aula. Así, el docente es el principal encargado de la educación de las niñas/os y quien debe tener y buscar las mejores herramientas para su educación, tanto académica como personal. Sobre todo en Infantil, el aprendizaje mediante el juego se hace fundamental, ya que la mayoría del tiempo lo pasan jugando. El juego no consiste únicamente en pasárselo bien y divertirse, sino que, a través de él, se transmiten valores y normas de conducta, se resuelven conflictos, se educa a sus miembros jóvenes y se desarrollan muchas facetas de su personalidad (López 2010).

Carbonell (2006) apunta que algunos pensadores como Platón y Aristóteles ya daban importancia al hecho de aprender mediante el juego y, por otra parte, psicólogos de gran prestigio como Piaget y Vygotsky también hacían especial mención al juego como una actividad fundamental para la niña/o. Piaget destacaba tanto en sus escritos teóricos como en sus observaciones clínicas la importancia del juego como proceso de desarrollo, mientras que Vygotsky caracterizaba el juego como el inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas. Son muchos los autores que están a favor del juego como actividad principal y fundamental en el desarrollo total de las niñas/os, especialmente en infantil.

Para que se produzca un aprendizaje, la niña/o debe ser partícipe y protagonista en su totalidad. Es así cuando asimila el aprendizaje y lo interioriza. «Manipulando los materiales, los resortes de los juguetes o la ficción de los juegos simbólicos, la niña/o se siente autor, capaz de modificar el curso de los acontecimientos» (López 2010).

Según el sistema de juguetes ESAR, desarrollado por Denise Garon, Rolande Filion y Manon Doucet (1996), se encuentran, dentro de la clasificación de los juguetes, los juguetes de armar, ensamblaje o construcción. Nuestra investigación se va a centrar concretamente en el material de Lego. Este material es mundialmente conocido ya que, desde 1958, Ole Kirk dio a conocer por primera vez el famoso bloque de Lego, que ahora todo el mundo conoce. Este material ofrece la posibilidad de crear infinidad de construcciones y poder pasar horas y horas construyendo, pero no solo ofrece diversión, sino que también se trabajan y fomentan diferentes capacidades. Lamoyi (2012), en su artículo «La robótica Lego Mindstorms®: un recurso didáctico para fortalecer el pensamiento lógico matemático», muestra los diferentes beneficios, tanto inmediatos como a largo plazo, en los alumnos que utilizan Lego basándose en investigaciones anteriores realizadas por Lego Mindstorms® Education. Los beneficios son los siguientes: se involucran activamente en su propio proceso de aprendizaje; desarrollan sus intereses en matemáticas;

potencian sus habilidades de investigación y resolución de problemas, así como lectura, escritura, habilidades de presentación y creatividad; se forman pensadoras autónomas que, además, son capaces de apreciar el valor de la automotivación y de sentirse con recursos; se convierten en autodidactas activas, y; se fomenta la habilidad para resolver los problemas mediante estrategias centradas en el razonamiento lógico y analítico, así como en el pensamiento crítico.

El presente trabajo hace hincapié en el beneficio del conocimiento matemático. En infantil, el material de Lego es muy común en las aulas, pero como material de juego y distracción. Sin embargo, se puede utilizar para el aprendizaje matemático, ya que resulta muy atractivo y motivador para las más pequeñas.

III. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es el análisis de la efectividad de Lego en la enseñanza de matemáticas durante la etapa de Educación Infantil.

El problema del que parte esta investigación surge a partir de la conclusión, tras realizar las prácticas en el Grado en Educación Infantil, de que, en la mayoría de las aulas de Educación Infantil, se utilizan materiales tradicionales para la enseñanza de las matemáticas. Por este motivo, la elección de la efectividad de Lego en la enseñanza de matemáticas como objeto de investigación se debe a que es un material atractivo para el alumnado e innovador en este campo, pues en la mayoría de las aulas hay una caja de construcciones Lego o similar que se utiliza únicamente para los tiempos de juego.

IV. Material y método

Esta investigación-acción está dirigida a un grupo seleccionado de forma no aleatoria. Este grupo es un aula mixta de infantil de 3 años en la que hay un total de 23 sujetos, 11 niñas y 12 niños, con un sujeto que presenta necesidades educativas especiales (NEE).

Se ha hecho un diseño cuasi experimental con pretest y postest a una única muestra. Durante la investigación, se ha realizado un total de tres pruebas. Cada una de estas pruebas contaba con un test inicial de diagnóstico (pretest), tres sesiones de intervención con Lego y su respectivo test final (postest). Los conocimientos que se iban a trabajar en las pruebas se eligieron porque todavía no se habían enseñado en el aula o porque, después de trabajarlos varias veces, los alumnos aún no los habían adquirido según la evaluación de la maestra del grupo. Tampoco se debían estar trabajando en el momento de la intervención.

Prueba 1

El primer concepto que se trabajó fue la seriación. Aunque se había tratado en el aula, todavía no se había adquirido por la mayoría del alumnado y en ese momento no se estaba trabajando.

La prueba tuvo una duración de una semana. Al comienzo de la semana se pasó únicamente una prueba inicial o pretest con el fin de saber qué cantidad de alumnado tenía el concepto adquirido. Antes de pasar la prueba, se explicó una sola vez en qué consistía. Los siguientes tres días, los alumnos trabajaron con el material de Lego por mesas y en equipo para hacerlo de forma colectiva con el resto de sus compañeros de mesa.

En la primera sesión de intervención, se repartió una tarjeta por mesa con la seriación rojo-amarillo y los bloques de Lego Duplo exactos para realizar la seriación. Antes de que ellos comenzaran, se les repitió dos veces la seriación para que la interiorizaran. Esta prueba tuvo una duración de tres minutos para que entre ellos pudieran debatir y hacer la seriación. Una vez pasado el tiempo establecido, se observó el resultado final de la seriación y se les retiró el material.

En la segunda sesión de intervención, el procedimiento y la duración de la prueba fue igual que en la primera sesión, excepto por el número de veces que se verbalizó la seriación previamente a la puesta en marcha de la prueba por parte del alumnado; en este caso se repitió una vez.

En la tercera sesión de intervención, se repartió una tarjeta por mesa con la seriación, los bloques exactos rojos y amarillos, y tres más de otro color. Esta vez no se verbalizó la seriación para observar si con los ladrillos que se habían añadido de más seguirían utilizando únicamente los rojos y los amarillos o los introducirían en la seriación. Esta prueba tuvo la misma duración que las anteriores, con el fin de darles tiempo para debatir y hacer la seriación. Una vez transcurrido el tiempo, se observó lo que habían hecho con los ladrillos de más, se examinó el resultado final de la seriación y, finalmente, se retiró el material.

En la prueba final o postest, se les volvió a pasar la misma prueba que al principio y no se verbalizó ningún tipo de recordatorio sobre la seriación.

Prueba 2

En esta prueba, se trabajó el reconocimiento de los números 1, 2 y 3; las grafías del 1 y el 2 y, por último, el concepto de cantidad de los números 1 y 2. Estos conceptos ya se habían introducido en el aula, pero el de cantidad todavía no se había adquirido por la mayoría del alumnado y en ese momento no se estaba trabajando. La duración y la organización de la sesión de intervención han sido

iguales que en la anterior, a fin de que no hubiera variaciones en la metodología.

La prueba inicial de diagnóstico o pretest se realizó por mesas, con seis alumnas/os como máximo, y consistió en lo siguiente:

1. Para evaluar el reconocimiento de los números, se les pidió que señalaran o cogieran los números contruidos con bloques de Lego Duplo que habían encima de la mesa.
2. Para la evaluación del concepto de cantidad relacionado con los números, se les evaluó mediante dos actividades: la actividad de la torre o la actividad de la carretera. Para la realización de estas actividades se les explicó una vez en qué consistía cada actividad, ya que no las habían realizado con anterioridad.
3. Para evaluar si sabían plasmar las grafías de los números, se les pidió que escribieran estos dos números que se iban a trabajar en un folio.

En la primera sesión de intervención, a la hora de los juegos de mesa estipulada en el horario de aula, se les ofreció jugar a las actividades que integraron en la prueba inicial de diagnóstico. Reconocían los números constantemente en las demás actividades, así que esta prueba se centró más en el concepto de cantidad mediante al juego de la torre y la carretera. La actividad de la torre consiste en visualizar los números que están en la tarjeta y depositar encima de cada número, en forma de torre, la cantidad que le corresponde a cada uno de ellos mediante bloques de Lego. Por otro lado, la actividad de la carretera es similar a la de la torre, pero en este caso los bloques de Lego deben colocarse al lado del número correspondiente en forma de carretera. Por último, también se trabajó la grafía con las tarjetas de los números. En estas tarjetas, se deben depositar en primer lugar los ladrillos de Lego siguiendo el recorrido del número, y después escribir en el recuadro el número que se está trabajando en dicha tarjeta.

La segunda sesión de intervención se llevó a cabo la misma hora de juego que en la anterior. Se fue llamando a las niñas/os por grupos para seguir trabajando. En un principio, se convocó a las niñas/os que tenían mayor dificultad en esta prueba o que no habían adquirido los conceptos básicos que se iban a trabajar, como es el reconocimiento de los números. En esta segunda sesión, se trabajó con toda la clase y todos realizaron las mismas actividades, pero no todos invirtieron el mismo tiempo en realizarlas. Durante la sesión se utilizó la misma metodología que en la primera sesión, pero en esta se empezó trabajando la grafía de los números, se continuó con el concepto de cantidad y se finalizó con el reconocimiento de los números.





La tercera sesión de intervención se realizó en la hora del juego libre estipulado en el horario de aula. Se fue llamando por grupos al alumnado para seguir trabajando los conceptos de esta prueba. La metodología que se utilizó fue la misma que los días anteriores, igual que las actividades que se realizaron en esta última sesión.

La prueba final o posttest se realizó de forma individual y aislada del grupo para no contaminar el resultado por la influencia del resto de la muestra. En esta prueba se realizaron las mismas actividades que a lo largo de la intervención, pero no se ofreció ayuda ni se verbalizó ninguna indicación.

Prueba 3

En la última prueba, se trabajó el concepto de la direccionalidad (delante, detrás, a un lado). Este concepto todavía no se había trabajado en el aula. Tanto la duración como la metodología de esta prueba son iguales que en las dos anteriores.

Al comienzo de la semana, se realizó la prueba inicial de diagnóstico para evaluar el conocimiento que tenían sobre el concepto de direccionalidad (delante, detrás y a un lado). La prueba consistió en colocar, según las indicaciones que se iban dando, un muñeco delante o detrás o a un lado, teniendo como referencia un muro de Lego.

En la primera sesión de intervención, se construyó un muro pequeño con los ladrillos del set de ladrillos Lego Soft en una zona espaciosa. Este muro se utilizó como referencia en la actividad para trabajar la direccionalidad. Para esta sesión, se llamó al alumnado según el grupo de mesa que tienen establecido en el aula. Los grupos de mesas están compuestos por un total de cinco o seis alumnos. Se les explicaron los diferentes conceptos comparándolos con su cuerpo: la parte de delante del muro, que estaba señalizada mediante un dibujo, se comparó con la parte frontal del cuerpo que es la cara y la barriga; la parte de detrás del muro se comparó con la parte trasera del cuerpo que es la espalda, y el concepto a un lado del muro se comparó con las extremidades superiores del cuerpo, los brazos. Una vez finalizada la explicación, los alumnos fueron saliendo uno a uno para poder realizar la actividad. La actividad de esta prueba consistió en que el alumnado, por medio de la experimentación con su propio cuerpo, se fuera colocando según las indicaciones que se dándole daban, teniendo como referencia el muro construido con Lego. En esta sesión se ofrecieron ayudas mediante gestos para que pudieran experimentar y aprender los conceptos sobre la direccionalidad. Durante la actividad se fueron diciendo las tres posiciones que se iban a trabajar, sin repetir las.

La segunda sesión de intervención se realizó en la misma zona que la sesión anterior. En ella, construyó un muro más grande que el primero. Se fue llamando por mesas al alumnado para que fueran



realizando la actividad. En primer lugar se repasaron los conceptos que se iban a trabajar y, posteriormente, de forma individual, el alumnado fue haciendo la actividad teniendo en cuenta las indicaciones que se habían dado sobre su posición con respecto al muro. Durante la actividad se fueron verbalizando en orden y repetidamente las diferentes directrices.

La tercera sesión de intervención se realizó en otra zona diferente del aula para cambiar la zona de referencia que tenían de las anteriores sesiones. En esta ocasión se construyó una torre alta orientada de manera diferente a las demás para evitar que se acostumbrasen a una misma posición y construcción. Las indicaciones que se les dieron tenían un orden diferente al de la sesión anterior y se repitieron diversas indicaciones para asegurar el aprendizaje del concepto, no la memorización.

Por último, para la evaluación de la prueba, se construyó un puente y se ubicó en la misma zona que la prueba inicial de diagnóstico, pero con una orientación distinta. Se fue llamando uno por uno a los alumnos para llevar a cabo una evaluación individualizada, sin influencia de los demás. Durante la prueba verbalizaron las diferentes posiciones, como anteriormente, en diferente orden y sin repeticiones.

V. Resultados

La muestra de esta investigación estaba compuesta de un total de 23 sujetos, pero, a causa de las ausencias en alguna de las pruebas, se ha reducido a 19 sujetos.

Todas las pruebas han sido calificadas de la misma manera: los sujetos que completaron correctamente la prueba recibieron una calificación de 1, mientras que cuando no la completaron o lo hicieron de forma incorrecta, la calificación fue un 0.

Para verificar la significación de las pruebas se ha utilizado la prueba de McNemar, la cual sirve para ver las diferencias en una muestra de pequeño tamaño que requiere de estadística no paramétrica.

Prueba 1

Como se muestra en la tabla 1, en la prueba inicial de diagnóstico, 13 sujetos completaron bien la prueba y 6 que lo hicieron incorrectamente. Por otro lado, en la prueba final, 14 completaron correctamente la prueba y 5 de forma incorrecta. También podemos observar que 2 sujetos no han aprendido nada, ya que no superaron la prueba inicial ni la final; por otra parte, 3 sujetos han empeorado, pues completaron correctamente la primera prueba, pero no la segunda.



Aplicando la prueba de McNemar, se deduce que no ha habido una mejora significativa, ya que la probabilidad de dos colas es superior a 0,001, lo cual no supone una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 1. Resultados prueba 1

Alumnado	Prueba 1		Alumno 10	0	1
	P. I.	P. F.	Alumno 11	0	1
Alumno 1	1	1	Alumno 12	0	1
Alumno 2	0	0	Alumno 13	0	0
Alumno 3	1	1	Alumno 14	0	1
Alumno 4	1	1	Alumno 15	1	1
Alumno 5	1	1	Alumno 16	1	1
Alumno 6	1	1	Alumno 17	1	1
Alumno 7	1	0	Alumno 18	1	1
Alumno 8	1	0	Alumno 19	1	1
Alumno 9	1	0	Total aciertos	13	14

Prueba 2

Como se observa en la tabla 2, en la prueba de diagnóstico hay un total de 6 sujetos que la han completado correctamente y 13 de forma incorrecta. En la prueba final, hay 10 sujetos que la han superado y otros 9 que no. En esta prueba se sigue observando que hay 2 sujetos que no completaron satisfactoriamente el pretest y siguieron sin hacerlo al someterlos al postest. En cambio, solo hay un sujeto que ha empeorado.

Aplicando la prueba de McNemar, se extrae que no ha habido una mejora significativa: la probabilidad de dos colas es superior a 0,001, lo cual no se considera una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 2. Resultados prueba 2

Alumnado	Prueba 2		Alumno 10	1	0
	P. I.	P. F.	Alumno 11	0	0
Alumno 1	1	1	Alumno 12	0	1
Alumno 2	0	0	Alumno 13	0	0
Alumno 3	0	0	Alumno 14	0	0
Alumno 4	0	1	Alumno 15	0	1

Alumno 5	0	0	Alumno 16	1	1
Alumno 6	1	1	Alumno 17	0	1
Alumno 7	1	1	Alumno 18	1	1
Alumno 8	0	1	Alumno 19	0	0
Alumno 9	0	0	Total aciertos	6	10



Prueba 3

Se observa en la tabla 3 que solo tres sujetos han completado correctamente la prueba inicial, mientras que 17 no lo han hecho. Por otro lado, 14 sujetos han superado la prueba final, pero 5 no lo han hecho.. En este caso solo hay 2 sujetos que no han aprendido nada después de realizar toda la intervención.

Aplicando la prueba de McNemar, en este caso sí observamos una mejora significativa, ya que la probabilidad de dos colas es 0,0005. Esta cifra sí constituye una diferencia estadísticamente significativa al 99 %.

Tabla 3. Resultados prueba 3

Alumnado	Prueba 3		Alumno 10	1	1
	P. I.	P. F.			
			Alumno 11	0	0
Alumno 1	0	1	Alumno 12	0	1
Alumno 2	0	0	Alumno 13	0	0
Alumno 3	0	1	Alumno 14	0	1
Alumno 4	0	1	Alumno 15	0	1
Alumno 5	0	0	Alumno 16	0	1
Alumno 6	0	1	Alumno 17	1	1
Alumno 7	0	1	Alumno 18	0	1
Alumno 8	0	0	Alumno 19	0	1
Alumno 9	0	1	Total aciertos	2	14

Prueba global

Por último, se observa en la tabla 4 el total de puntos acumulado de las 3 pruebas. En primer lugar, en el total de puntuación de la prueba inicial de diagnóstico, se obtiene una puntuación de 21 sobre 57. En segundo lugar, en el total de puntuación de la prueba final, obtenemos un resultado de 38 sobre 57.



Aplicando la prueba de los signos, se extrae un valor t de 4,46 que con 18 grados de libertad da una probabilidad de 2 colas de 0,000. Esto denota que existen diferencias significativas, de forma que en la prueba final se demuestra que sí han aprendido con el Lego.

Tabla 4. Resultados totales de las pruebas

Alumnado	Total		Alumno 10	2	2
	Inicial	Final	Alumno 11	0	1
Alumno 1	2	3	Alumno 12	0	3
Alumno 2	0	0	Alumno 13	0	0
Alumno 3	1	2	Alumno 14	0	2
Alumno 4	1	3	Alumno 15	1	3
Alumno 5	1	1	Alumno 16	2	3
Alumno 6	2	3	Alumno 17	2	3
Alumno 7	2	2	Alumno 18	2	3
Alumno 8	1	1	Alumno 19	1	2
Alumno 9	1	1	Total aciertos	21	38

Prueba de signos

<u>t-value</u>	<u>df</u>	<u>2-tail</u>	<u>Sig</u>
4,46	18		,000

VI. Discusiones y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación era analizar la efectividad del material de Lego en la enseñanza de las matemáticas y, después de haber observado los resultados, se puede concluir que Lego sí es un material con el que el alumnado ha aprendido y sirve para enseñar conceptos matemáticos en la etapa de Educación Infantil.

En cuanto al tema del aprendizaje del alumnado, se puede advertir en las diferentes tablas de resultados que ha habido resultados distintos en cuanto al aprendizaje a lo largo de las tres pruebas. Uno de los resultados que debemos destacar en cuanto al aprendizaje es que ha habido dos sujetos, más concretamente el alumno 2 y el alumno 13, que durante las tres pruebas no han aprendido nada, han partido sin conocer el concepto y han finalizado igual. Otro resultado que conviene mencionar es que determinados



sujetos conocían al principio el concepto evaluado, pero terminan la prueba sin saberlo. Este caso se ha producido en cuatro alumnos diferentes, tanto en la prueba 1 como en la prueba 2. Por último, cabe mencionar el resultado en cuanto al aprendizaje de los sujetos que han empezado la prueba sin saber el concepto y la terminan con el conocimiento adquirido. Este resultado es el que ha predominado en la mayoría de las pruebas; por ello, se puede concluir que ha habido una diferencia significativa y un aprendizaje del alumnado. En relación con los resultados en los que no se aprecia aprendizaje o incluso se observa una involución, pueden haber estado influidos por muchos factores externos a las pruebas y se podría justificar esa ausencia de aprendizaje. Entre los factores que han podido influir en estos diferentes resultados, están el interés o la motivación; si los sujetos no estaban motivados o no mostraban interés hacia las pruebas propuestas, era imposible que obtuvieran ese conocimiento.

A continuación, en cuanto a las pruebas que se han utilizado para esta investigación, la prueba 1 se evaluó mediante una ficha en la que aparecían seis piezas de Lego, 3 con la serie rojo-amarillo y 3 blancas para continuarla. De esta prueba hay diversos aspectos que se pueden valorar y mejorar. En primer lugar, debemos mencionar que la ficha, al constar de seis ladrillos en su totalidad, abre la posibilidad de error. Con esto nos referimos a que, al tener tres ladrillos en blanco, los alumnos pueden dudar si tienen que seguir la serie o empezarla. En consecuencia, sería más conveniente poner un total de 5 ladrillos a fin de minimizar esa posibilidad de error. Por otro lado, se observa en los resultados que ha sido la prueba donde menos aprendizaje se ha producido, ya que los resultados iniciales y los finales son prácticamente iguales. Esto ha podido deberse a la utilización de fichas para su evaluación; en las demás pruebas, al tratarse de evaluaciones en las que el alumnado utilizaba el material de Lego, las niñas/os se las tomaban como un juego y no como una tarea del aula. Así, se ha podido observar un mayor aprendizaje y diferencias significativas a la hora de comparar los resultados. Por último, debemos mencionar que durante las sesiones de intervención se pudo observar que el alumnado hizo uso de la comunicación a la hora de colocar los ladrillos durante la seriación (que se hizo en equipo). En casi todos los grupos siempre había uno o dos sujetos que coordinaban y verbalizaban por qué debían poner ese ladrillo en un lugar determinado. Los aspectos positivos que se pueden extraer de esta prueba son el trabajo en equipo y el desarrollo de la comunicación verbal frente a la toma de decisiones.

En la prueba 2, se han percibido mejoras en los resultados finales en comparación con los de diagnóstico. Esta prueba trabajaba diferentes conceptos que una parte de la muestra ya tenía adquiridos, pero el concepto que se quería trabajar con mayor interés era el de la cantidad. Para trabajar este concepto, es

fundamental que la mayoría del alumnado tenga ya interiorizado la noción de número y que ya hayan trabajado la grafía de estos números, porque estos están directamente relacionados entre sí. Si no saben el número, no entenderán su grafía ni tampoco captarán la propia noción de grafía. Por todo ello, se han trabajado estos tres conceptos a la vez. Desde el principio de la prueba el alumnado ha mostrado interés hacia la realización de esta, pues los sujetos demandaban la utilización de los materiales de las sesiones de intervención para su uso a modo de juego y entretenimiento en otros momentos.

Para finalizar la valoración de las pruebas, cabe mencionar que la número 3 ha sido la que ha obtenido mejores resultados, así como la que más interés y motivación ha generado en el alumnado. Desde la prueba inicial de diagnóstico, el material ya despertó la curiosidad y el interés por la prueba en el alumnado. Al utilizar un material tan llamativo y diferente como es el set de bricks Lego Soft, los sujetos querían participar incluso en la preparación de las pruebas de evaluación y en la de las actividades de las sesiones de intervención. Esto puede confirmar la poca efectividad de la prueba 1 en comparación con esta, ya que el material de la primera prueba era muy básico y no tan llamativo. En cuanto al motivo de que en cada sesión la construcción y la ubicación u orientación de la construcción fuera diferente, al cambiar de forma y orientación disminuía la probabilidad de que el alumnado memorizara las indicaciones relativas a las posiciones de la primera construcción. Por este motivo, al cambiar cada sesión, debían fijarse en la construcción y su posición con respecto a esta a fin de colocarse adecuadamente según la indicación que se les había dado.

VII. Bibliografía

.....

- Carbonell, Jaume. 2006. *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Garon, Denise, y Roland Fillion. 1996. *El sistema ESAR. Un método de análisis psicológico de los juguetes*. Alicante: AIJU.
- Lamoyi, Lourdes Beatriz. 2012. «La robótica Lego Mindstorms®: un recurso didáctico para fortalecer el pensamiento lógico matemático». *Perspectivas Docentes* 47: 12-17.
- López, Irene. 2010. «El juego en la educación infantil y primaria». *Autodidacta: Revista de la Educación en Extremadura* 16: 19-37.



Estudis anglesos

Estudios ingleses

English Studies

Challenging Darl Bundren's insanity

A study on trauma

Elena Dobre
al286346@uji.es

I. Abstract

William Faulkner's fifth novel, *As I Lay Dying* (1930) (henceforth *AILD*) is the author's *tour the force* as he delves into the depths of the family sphere and skilfully portrays the complex, almost pathological universe of several individuals. Narrating the vicissitudes which the Bundrens face on their journey to the city of Jefferson, where they are to take the matriarch Addie Bundren's dead body, the family's nine-day trip concludes with a ruinous end for almost all of its members. For Darl Bundren, this price is the confinement in an insane asylum. As a consequence, literary criticism has frequently read Darl Bundren as a mentally deranged individual. The aim of this paper is to challenge the label of insane attached to Darl, interpreting him as a traumatized subject instead. Using Contemporary trauma theory as a critical tool, we will bring forward those symptoms which account for Darl suffering from Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD), a state triggered by his participation in WWI. Moreover, we will examine those aspects accounting for the complexity of his trauma, as the maternal abandonment he has been exposed to. Finally, our argumentation will allow us to dismiss the assumption that Darl is a schizophrenic. We will conclude by emphasizing the relevance trauma theory has in Darl's characterization and suggesting further research contributing to unveiling the construal of the character's insanity.

Keywords: Darl Bundren, trauma theory, post-traumatic stress disorder, PTSD, insanity.

II. Introduction

William Faulkner's fifth novel, *As I Lay Dying* (1930) (*AILD*) is the author's *tour the force* as he delves into the depths of the family sphere to skillfully portray the vicissitudes which the Bundrens face on their journey to the city of Jefferson, where they are to take the matriarch Addie Bundren's dead body. The family's nine-day trip to the burial site unveils an intricate, almost pathological web of interfamilial relations and concludes with a ruinous end for almost all of its members. For Darl Bundren, the second of the brothers whom the author endows with an almost supernatural perceptive power, this price is the confinement in Jackson's city insane asylum.

Defended as a «pivotal» (Anderson 1996, 114-115) figure in Faulkner's *AILD* due to his centrality in the narration, Darl Bundren's character has spurred a hoard of critical reactions devoted to tackle the nature of his arguable insanity. While for some critics such as Charles Palliser identifying Darl as a mentally deranged character is a

complex task (1978, 619), most seem to be in systematic consonance when referring to him as insane (Anderson 1996; Delville 1994; Palliser 1978). More concretely, for authors such as the already mentioned John K. Simon (1963) and Michel Deville (1994), Darl's behavior must be encompassed in the frame of schizophrenia, a diagnosis which as early as 1963 «establishes a precedent» (Hallgarth 2013, 1) in Darl's characterization. Critics such as Calvin Bedient (1968, 267), Eric Sundquist (1983, 294-295) or John Anderson (1996, 113) coincide that Darl's insanity is preceded by his inability «[t]o contain his consciousness within the boundaries of sanity» (Sundquist 1983, 294) reflected in his mental fragmentation depicted at the end of the novel. On the other side, for commentators such as Susan Scott Parish (2015) and William Branch (1977), Darl's unbalance is mainly explained by his participation in the Great War, the triggering event of his subsequent madness.

Only more recently criticism in the works of Southard Marybeth (2013) or Jared R. McSwain (2016) has questioned Darl's madness. They have done so by setting the construal of the character's alleged insanity against the socio-economic and political background where the narration takes place, as a means of unveiling the ideological and cultural variables that contribute to the portrayal of Darl as a deviant figure. Similarly, Neil Hallgarth (2013) dismisses Darl as straightaway insane and choses to interpret him as a neurodiverse character instead.

In line with recent criticism, my aim is to further question Darl's canonical consideration as a madman. My claim is that, in terms of contemporary trauma theory, Darl is not an insane character but a traumatized one, and as such, he suffers from post-traumatic stress disorder (PTSD). In order to support this claim, I will focus on his participation in the WWI as the main event triggering his trauma, while mentioning those factors aside from war which have contributed to the combat shock to have an even greater impact upon the character's psyche. Finally, my discussion will allow me to dismiss Darl's psychological split occurring in the last episode of the novel as the psychotic episode of a schizophrenic and read it as a trauma-induced dissociative episode instead. As such, his internment in the Jackson insane asylum will rest upon secondary considerations which, due to space constraints, I will shortly suggest as a topic for further discussion.

III. Theoretical framework: Contemporary trauma theory

.....

Trauma Studies as a tool in contemporary literary criticism has its rise in the early 1990's, forwarded by theorists from the Yale School among whom Cathy Caruth (1995) is perhaps the leading figure (Visser 2014, 273). For Cathy Caruth, a traumatic event corresponds

to «the blow of a hard, overwhelming reality upon the psyche» (Forter 2015, 94). This reality may correspond to having one's life endangered by natural disasters, witnessing death in an armed conflict or suffering sexual abuse, among others. What essentially links these events is their destabilizing magnitude and unruliness; as such, they cannot be apprehended by a consciousness which is not prepared to assimilate their devastating reality. In the introduction of the collective work *Trauma: Explorations in Memory*, Caruth eloquently summarizes: «the trauma is the confrontation with an event that, in its unexpectedness or horror cannot be placed within the schemes of prior knowledge [...] and thus continually returns, in its exactness at a later time» (1995, 153).

In this sense, studies upon the notion of trauma have crystallized in the 1980 inclusion of post-traumatic stress disorder or PTSD in the third edition of the *Disorders Statistics Manual* (DSM-III). Briefly said, PTSD is originated by a «recognizable stressor that would evoke significant symptoms of distress in almost everyone» (Kaplan cited in Visser 2011, 271). This stressor is a limit experience which may correspond to experiencing physical or psychological abuse, or else facing a natural or armed catastrophe. For Cathy Caruth, PTSD is central to the articulation of trauma theory and she defines it as «the imposition on the mind of the unavoidable reality of horrific events, the taken over by the mind [...] of events it cannot control» (1996, 58).

Essential for our analysis is to note that, in terms of its clinical manifestation, PTSD is characterized by a «persistent re-experiencing of the traumatic event» which paradoxically coexists with an equally «persistent avoidance of stimuli associated with the trauma» (DSM-III cited in Loughran 2010, 103). Thus, as it will be argued, for Darl Bundren trauma is a reality that *is* and *is not*. However, Darl's participation in the WWI allows us to read him as an individual suffering from PTSD, a diagnosis which has been commonly obviated by criticism, except for Neil Hallgarth. For him as well, «PTSD stemming from war combat is a likely explanation for Darl's state of mind» (2013, 12). Hence, in what follows, we are going to trace in Darl's narrative those linguistic and behavioural aspects allowing us to trace the enormity of his trauma.

IV. Trauma and war

.....

At the end of the novel when Darl is on the train to the Jackson state insane asylum, he reveals us that «[he] had a little spy-glass he got in France at the war» (Faulkner and Gorra 2010, 146). This revelation of his participation as a soldier in the WWI coincides with the stressor or destabilizing blow anticipated by Caruth, whose corrosiveness caused an irreparable psychological weariness upon



Darl's psyche (Branch 1997, 42). The aforementioned Cathy Caruth specifically insists upon the close link between war and trauma: «the experience of the soldier faced with sudden and massive death around him, for example, who suffers this sight in a numbed state [...] is a central and recurring image of trauma in our century» (1996, 11). The war factor is even more decisive if, as Susan Scott Parish claims, we consider that «Darl was sane before he was draft and sent to Europe» (2015, 73). For us this assumption is supported by Anse saying that «[Darl] was alright *at first*, with the eyes full of the land, because the land laid up-and down ways then. It wasn't till that ere road come and *switched land*» (Faulkner and Gorra 2010, 22, my emphasis). Thus, this switching of land reflected in Darl's eyes is arguably bound to be interpreted as the abandoning of his homeland Mississippi for the French soil.

Nonetheless, one is left wondering about the peripheral treatment of war in the novel; given the prominence we are attributing to it, it is unusual that Darl does not explicitly mention it up until the very last scene. This may of course be understood in terms of authorial choice. However, I should like to suggest that it actually coincides with the tendency of the traumatized subject of unconsciously avoiding direct references to the traumatic episode. Indeed, given its magnitude and severity, the traumatic event is never fully apprehended, hence any voluntary reference is not only emotionally problematic for the traumatized subject, but accessing it willingly seems an impossibility in itself. It is therefore vital to note that what triggers an open yet delayed recollection of Darl's experience in France in the final scene of the novel is precisely another traumatic episode: his imminent internment in a psychiatric institution. It is as if only something equally horrifying as facing confinement in a mad house could unveil the horror of the war years.

Plunging further into the character's consciousness we learn that one of the traces left by his participation in an armed conflict is the dislocation he seems to consistently experience. Indeed, Darl informs us of «[h]ow often [has he] lain beneath rain on a strange roof, thinking of home» (Faulkner and Gorra 2010, 47). Given that it was infrequent for white trash to abandon their hometown, authors such as John Limon (2004, 248) have hypothesized about the topographical distance alluded at in this passage and the internal displacement it suggests, as being accounted for in terms of war. Moreover, the dislocation Darl experiences can also be retrieved from Dewey Dell's account: «Darl [...] sits at the supper table with his eyes [...] filled with distance beyond the land» (Faulkner and Gorra 2010, 17). This idea is emphasized and later on repeated by Darl's sister when she mentions that «[t]he land runs out of Darl's eyes» (Faulkner and Gorra 2010, 69). From these passages, we can sense

how Darl never feels himself fully reinserted in the reality of his hometown but the estrangement he suffers is a continuous reality.

Furthermore, the shocking war experience resurfaces through Darl's subconscious imagery who systematically alludes to the muddiness surrounding him, in what we can interpret as inadvertent references to the muddiness of the trenches where «infantry lived [...] and died» (Limon 2004, 251), still haunting him.

[T]he mud flying beneath the flicking drive of the hooves. Then he slows a little, light and erect in the saddle, the horse mincing through the mud. [W]e go on, the wagon creaking, the mud whispering on the wheels. [E]ven the mud there is not still. It has a chill, scouring quality (Faulkner and Gorra 2010, 62-91).

In this line, coinciding with Erin P. Finley's idea of trauma «as [being] a matter of sensation and perception» (2012, 263) we can see how remnant traces of war combat flood Darl's sensory system, as he filters some of his physical experiences through the imagery of the battlefield. There is, for instance, an episode where, having started to rain, Darl makes the following observation «[the raindrops are] warm as though *fired from a gun*» (Faulkner and Gorra 2010, 44, my emphasis). This comparison may seem fortuitous, but one feels compelled to establish a parallelism between Darl and Erich Maria Remarque's hero Paul Bäumer's and his description of the battlefield: «It is quiet, the front is still except for the crackle of rifle fire. The *bullets rain* over, they are not fired haphazard, but shrewdly aimed from all sides» (1931, 126, my emphasis).

Similarly, if trauma is an experience whose latency resurfaces years later defying the traumatized subject's own understanding, it is not less puzzling for the family. Darl experiences several blackouts, as we might call them, which the family is not able to understand. For instance, Anse alludes at how «[Darl has] got his eyes full of the land all the time» (Faulkner and Gorra 2010, 22). We have pointed before at the partial non-functionality of Darl's sensory-perceptual apparatus and something analogous seems to occur to Darl's vision. His eyes somehow bear witness to the battlefield experience, once again supporting Finley's that «[t]rauma may come as a shock – to the ears [and] the eyes [...]» (2012, 264). This shock must not be understood in physical terms, for Darl is not visually impaired. Rather, the damage he suffers, being more psychological than anatomical in nature, is an all the more lasting one, as it is irretrievable for the rest of the family.

V. Multiple pathos

We have highlighted war as the main event accounting for Darl's shock. However, if one intends to grasp the amplitude of Darl's



trauma, one must be aware that it arises from the interplay of several factors. Thus, if war participation meant facing and witnessing death, losing his mother, Addie Bundren – both physically and affectively–, is an equally traumatizing experience. We know that even before he was born, Darl is expelled from the realm of maternal love. This is so because Addie sees in him the confirmation of the deception that words and the reality construed by these words are:

Then I found I had Darl. [...] It was as though [Anse] had tricked me [...]. But then I realized I was tricked by words older than Anse or love [...]and my revenge would be that he would never know that I was taking revenge (Faulkner and Gorra 2010, 99-100).

As such, Addie's denial of Darl seemingly departs from Caruth's notion of trauma as the punctual, convulsive event which produces a neuropsychological imbalance. Nonetheless, it constitutes an all the more acute and perdurable trauma, as it throws into question the subject's own identity. Indeed, Darl's sense of self gravitates towards the mother recognizance. For him, «Jewel is, so Addie Bundren must be» (Faulkner and Gorra 2010, 47). Unlike Jewel, he is not loved, and thus he doubts himself: «I dont know what I am. I dont know if I am or not» (Faulkner and Gorra 2010, 46). In words of Calvin Bedient «the created postulates the creator. But Darl maintains that he has no mother, and the absence of the creator throws into doubt the reality of the created» (1968, 268).

Not only does he doubt the reality of his own being but, as a consequence, Darl perceives himself as a fragmented individual. In this sense, in her study on trauma and maternal abandonment, Linda A. Chernus illustrates how «emotional abuse during childhood specifically affects the developing self of the child often resulting in dissociative [...] symptomology and inability to form emotionally intimate [...] relationships» (2008, 452). In fact, a sense of depersonalization can be assessed in the young man even before his being drafted to war. There is a scene where it is patent that Darl has out-of body experiences, dissociating himself from his persona as he was «feeling [him]self without touching [him]self» (Faulkner and Gorra 2010, 8).

This ongoingness of a trauma originated in his childhood is perhaps what best accounts for Darl's fragile sense of being, which caused war barbarity to have an even greater impact upon his already frail psyche. Linda Chernus goes on to insist on how «individuals with a strong sense of self [...] will have a relatively good capacity to heal from the impact of traumatic experience» (2008, 451). Clearly enough, Darl's weak sense of self is likely to impinge on the character's ability to efficiently process trauma. This renders him unable to heal from the war shock and allows his traumatic disorder to carve an even deeper damage on his being.

VI. Trauma and schizophrenia

Knowing as we do about the fragility of Darl's being and his «vulnerability to fragmentation» (Chernus 2008, 521), we are now able to better assess the scope of war's damage upon the character.

As mentioned in the introduction, what has mainly prompted critics to read into his behaviour that of a schizophrenic, are his linguistic manifestations, especially those accompanying his arguable psychotic episode at the end of the novel. Neal Hallgarth claims that «outside the linguistic evidence of Darl's dissociated mental state at the end of the novel, Faulkner gives little evidence to an exact psychological or neurological condition» (2013, 10). On the other side, early critics such as J. K. Simon are concerned with Darl's problematic splitting: «the primary factor of shock in Darl's final short monologue is his transfer of himself to the third person» (1963, 104). In a similar vein, Anderson insists on highlighting that «the most dramatic sign of his madness is that he refers to himself in the third person» (1996, 116).

On a closer look, what triggers the character's internment is arguably the novel's most climatic scene: the burning of Gillespie's barn. If until now Darl's insanity has been conjectured, in this scene it acquires a performative quality endangering the communal safety. At least Cash sees it in this way: «But I don't reckon nothing excuses setting fire to a man's barn and endangering his stock and destroying his property. That's how I reckon a man is crazy [...]. And I reckon they ain't nothing else to do with him but what most folks say it's right» (Faulkner and Gorra 2010, 135).

However, Cash's judgement is strongly determined by social or moral considerations, since what is in essence a criminal action against private property (McSwain 2016, 3-4), for him is a symptom of his brother's madness. Not only is this assumption debatable, but his immediate pairing of criminality with mental instability exhibits a biased thinking very much mediated by social prejudices towards the mad. Michael Foucault comments upon this tendency where «madness was strangely twinned with crime, at least linked with it by a proximity which had not yet been called into question» (1998: 228).

It is in this context where Darl's handcuffing is to be placed. What surprises is the virulence with which he is taken away, «throw[n] [like] a poor devil in the street and handcuff[ed]like a criminal», seconds after Dewey Dell «jumped on him like a wild cat» while Jewel saying «kill him. Kill he son of a bitch» (Faulkner and Gorra 2010, 137-138). One must have all these variables present when considering Darl's tremendous collapse for, as we have been pointing all throughout our paper, it is nothing but the culmination of a series of traumatic events. Essentially, Darl's psychological split has

less of a schizophrenic episode than being the response of an individual who, having experienced a cumulation of traumatic events and being «fragmentation prone» (Chernus 2008, 451), suffers a last shock as he is about to get confined in a mental institution.

In essence, psychotic episodes are characterized by an absolute loss of touch with reality, including the experiencing of verbal and auditory hallucinations sometimes paired with schizophasia: «unintelligible speech in which neither the individual words nor the sentences being strung together seem to correspond to any discernible overall meaning» (Kuperberg 2010, 8). For most part of his discourse, Darl does not experience said absolute disconnection with reality nor does his discourse present such derailed word patterning. It is predominantly the first part of his dramatic monologue the most puzzling part of his speech in terms of content, for he is mixing a series of apparently unrelated ideas, his word patterning exhibiting a degree of disjointedness which trespasses the limits of conventional language.

One of them had to ride backward because the state's money has a face to each backside and a backside to each face, and they are riding on the state's money which is incest. A nickel has a woman on one side and a buffalo on the other; two faces and no back. I dont know what that is. Darl has a little spy-glass he got in France at the war (Faulkner and Gorra 2010, 146).

For us, these seemingly disconnected ideas are but his consciousness' attempt at conceptualizing a situation otherwise too destabilizing. This very much coincides with the fact that «the [traumatic] event [...] destabilizes language and demands a vocabulary and syntax in some sense incommensurable with what went before» (Berger 1997, 6). That is to say, there is no other means of apprehending the appalling absurdity of his confinement, but through a preposterous discourse. Thus, as Darl is at a loss with words he relies on non-normative usage. Moreover, in line with our introductory suggestion, this scene allows us to observe how the magnitude of war and the proximity of confinement are two events so extreme that one calls upon the other.

What, however, might correspond to a potential sign of «schizophrenic solipsism» (Anderson 1996, 116) is Darl's referring to himself in the third person, as this is arguably the clearest evidence of Darl's split consciousness. Nonetheless, rather than being an *a priori* sign of a fractured cognition, this splitting is triggered by an external stressor: his imminent internment.

Darl has gone to Jackson. They put him on the train, laughing, down the long car laughing, the heads turning like the heads of owls when he passed. «What are you laughing at?» I said. «Yes yes yes yes

yes.[...] Darl is our brother, our brother Darl (Faulkner and Gorra 2010, 146).

It is perhaps in the episode presented above, where the nature of trauma as a dissociative phenomenon in which the psyche departs from the context where a horrific event occurs, is better exemplified. Indeed, severance from one's identity in the context of a dissociative episode is a recurrent pattern in victims exposed to trauma. However, failing to see Darl's dissociation as a «trauma-based illness» (Welton cited in Haycock 2010, para. 5), criticism has incurred in the frequent error of misdiagnosing schizophrenia for individuals suffering from dissociative disorder (Haycock 2010). As we believe, the fact of facing psychiatric confinement and the context surrounding this event are stressor which may trigger Darl's extreme reaction. We have mentioned the crudeness with which he is taken away and its unexpected occurrence. The perspective of being interned in the Jackson asylum, where he sees himself «in a cage [with] his grimed hands lying light in the quiet interstices, [...] foam[ing]» (Faulkner and Gorra 2010, 146) is unbearable. Thus, it is no wonder that Darl wants to escape the ruthlessness of this forthcoming reality by disengaging himself from his persona. On the other side, referring to himself as *our brother* bears some undeniable irony, a cutting remark aiming at bitterly denouncing the frailty and the deception of that familial bond.

VII. Conclusion

The initial aim of this paper was to challenge Darl's Bundren alleged mental insanity as voiced by criticism. We intended to do so by highlighting the strategic relevance WWI had in terms of accounting for the character's psychological state, positing next that, as an ex combatant, Darl could be better understood in the framework of Contemporary Trauma Theory, suffering from PTSD.

Further, the leading diagnosis of schizophrenia oftentimes attributed to him has proven incomplete as an explanation for Darl, as, in interpreting the character's last breakdown as a schizophrenic episode, criticism failed to take into consideration the totality of those factors from which it might have resulted.

All things considered, our explanation of Darl's insanity is nothing but a starting point and it feels incomplete unless inserted in the framework of a broader analysis which, due to space constraints, we have not been able to provide. Indeed, in consonance with our final conclusion, there are two aspects which could ask for further research. By providing a contemporary alternative reading of Darl's insanity, his confinement is no longer justified in clinical terms, but on two other external motives: social and interfamilial.

The societal label of queer –read as insane in the novel’s context– attached to him may serve as partially legitimizing his confinement, for one may erroneously see in Darl’s breakdown the expected reaction of a deranged person, without inquiring what actually provoked it. Thus, it is worth exploring how this label or social diagnosis is deeply rooted in Darl’s non-allegiance to a culturally constructed standard behaviour. That is, the character’s marginalization lays in his being «lazy» and an intellectual who «thinks by himself too much» (Faulkner and Gorra 2010, 15-41) – in sum, an unprofitable individual. On the other side, Darl is sent to Jackson not only because he seemed a burden for his family, but also because he was a threat. Indeed, his interment was the retribution for the burning of Gillespie’s barn as much as the response to Darl’s potential ability to disclose Dewey Dell’s pregnancy or Anse’s selfish nature. As such, it is worth inquiring upon the social and domestic factors of Darl’s confinement.

Finally, contemporary trauma theory is a magnificent tool which would enable criticism to carry a much more in-depth study of Darl’s character. For instance, we have not dealt with the trauma of natural disasters (Faulkner and Gorra 2010) and merely hinted at mother’s abandonment trauma, which would in turn shed further light upon the character.

VIII. References

- Anderson, John. 1996. «As I lay dying: Faulkner’s Tour de Force One-Man Show.» *Text and Performance Quarterly* 16: 109-130.
- Bedient, Calvin. 1968. «Pride and Nakedness: As I Lay Dying.» *Modern Language Quarterly* 29: 61-67.
- Berger, James. 1997. «Trauma and Literary Theory». *Contemporary Literature* 38: 569-582.
- Branch, Watson. 1977. «Darl Bundren’s «Cubistic» Vision.» *Texas Studies in Literature and Language* 19 (1): 42-59.
- Caruth, Cathy. 1995. *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- . 1996. *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Chernus, Linda. 2008. «Separation/Abandonment/Isolation Trauma: An Application of Psychoanalytic Developmental Theory to Understanding its Impact on Both Chimpanzee and Human Children.» *Journal of Emotional Abuse* 8: 447-468.



- Delville, Michael. 1994. «Alienating Language and Darl's Narrative Consciousness in Faulkner's *As I Lay Dying*.» *The Southern Literary Language* 27: 61-72.
- Finley, Erin. 2012. «Trauma and Dislocation: A Neuroanthropological Model of Trauma among American Veterans with Combat PTSD». In *The Encultured Brain: An Introduction to Neuroanthropology*, edited by Daniel Lende and Greg Downey, 263-290. Cambridge MA: The MIT.
- Forster, Greg. 2015. «Faulkner and Trauma: On Sanctuary's Originality». In *The New Cambridge Companion to William Faulkner*, edited by John Matthews, 92-106. New York: Cambridge University Press.
- Faulkner, William and Michael Gorra. 2010. *As I lay dying*. New York: W.W. Norton & Company.
- Foucault, Michael. 1998. «Madness and Society». In *Michel Foucault: Aesthetics, Method, and Epistemology*, edited by James Faubion, 335-342. New York: The New Press.
- Hallgarth, Neil. 2013. «“The worry that you are yourself”: Darl's unforgivable neurodiversity in *As I lay dying*». Master's Thesis. Eastern Washington University.
- Haycock, Dean. 2010. «Probing Question: How do schizophrenia and DID differ?» *Penn State University News*. Retrieved from <https://news.psu.edu/story/141375/2010/10/26/research/probing-question-how-do-schizophrenia-and-did-differ>.
- Kuperberg, Gina. 2010. «Language in Schizophrenia Part 1: An Introduction.» *Language and Linguistics Compass* 4: 576-589.
- Limon, John. 2010. «Addie in No Man's Land». In *As I Lay Dying. A Norton Critical Edition*, edited by Michael Gorra, 348-362. New York: W. W. Norton & Company.
- Loughran, Tracey. 2010. «Shell Shock, Trauma, and the First World War: The Making of a Diagnosis and Its Histories.» *Journal of The History of Medicine and Allied Sciences* 67: 94-119.
- McSwain, Jared. 2016. «The Ideology of Madness: The Rejected Artist vs. The Capitalist Society in *As I Lay Dying*.» *Oglethorpe Journal of Undergraduate Research* 6: 1-9.
- Palliser, Charles. 1978. «Fate and Madness: The Determinist Vision of Darl Bundren». *American Literature* 49 (4): 619-633.
- Remarque, Erich Maria. 1929. *All Quiet on the Western Front*. Translated by Arthur Wheen. New York: Ballantine Books.
- Scott, Susan. 2015. «*As I Lay Dying* and the Modern Aesthetics of Ecological Crisis». In *The New Cambridge Companion to William*

Faulkner, edited by John Matthews, 74-91. New York: Cambridge University Press.

Scott, Wilbur. 1990. PTSD in DSM-III: A Case in the Politics of Diagnosis and Disease. *Social Problems* 37: 294-310.

Simon, John. 1963. «What Are You Laughing at, Darl? Madness and Humor in *As I Lay Dying*.» *College English* 25 (2): 104-110.

Sundquist, Erich. 2010. «Faulkner: The House Divided». In *As I Lay Dying. A Norton Critical Edition*, edited by Michael Gorra, 286-304. New York: W. W. Norton & Company.

Toolan, Michael. 1990. *The Stylistics of Fiction*. London: Routledge.





Overcoming textbooks' pragmatic deficiencies:

A teaching proposal to implement the instruction
of requests in the EFL classroom

Vera Ramos Romero
al315698@uji.es

I. Abstract

Over the years, English has become the language of the world. As a result, there has been a rising demand for learning the language, and consequently, a significant emergence of English courses. Nevertheless, some deficiencies have been identified in these courses and their materials (i.e. textbooks). Traditionally, English teaching and learning have been almost exclusively associated with the acquisition of its grammar. As a consequence, it is still unreasonably difficult to find materials for developing the pragmatic competence (Celce-Murcia 2007), despite having been regarded as essential in the acquisition process of a language. With a view to overcoming this lack of pragmatics in English courses developed in foreign contexts, the current study is aimed at designing a teaching proposal for the instruction of pragmatics, and more specifically, of the speech act of requesting. Prospective students will be given the opportunity to explore a most widely used speech act deemed as the most controversial due to its face-threatening nature. With this aim in mind, first, significant research conducted on this particular assumption will be outlined. Then, on the basis of previous literature, and considering the pragmatic deficiencies conventionally encountered in textbooks, the aforementioned teaching proposal will be elaborated. Target learners will be Spanish first-year baccalaureate students (at B1 level). Following Martínez-Flor's (2010) and Usó-Juan's (2010) approaches, five main stages, accounting for input, output, and feedback will be designed. The proposal is expected to ensure real-based and appropriate acquisition of the English language in foreign contexts.

Keywords: English courses, textbooks, pragmatic competence, speech act of requesting, teaching proposal.

II. Introduction

Globalisation is a reality that has brought about a new conception of life. It has introduced changes at different levels, especially, social, economic, and political. In this relatively recent situation, the world has metaphorically suffered a significant rearrangement resulting in a worldwide linkage between countries. In an interconnected world, there is a necessity for a vehicle of communication between people from all parts of the globe that allowed the exchange of information between speakers.

It is in that context that English emerged as the solution to this problem. In fact, due to reasons such as the number of speakers, its easiness, and its business relevance, the English language



consolidated as the Lingua Franca (LF) internationally (Bodapati 2016). As a result of that popularity, together with the benefits it offered (i.e. communicating worldwide), people started showing a strong interest in learning English. That situation triggered the emergence of English as a Foreign Language (EFL) courses, whose main aim is to train people to communicate in English. Nevertheless, that training is not regarded to meet the expected goal: building English communicative competent speakers. Traditionally, the acquisition of a language has been associated with knowing its grammar. Grammar is not enough for a speaker to acquire the language and communicate. The lack of attention to the study of communication (i.e. pragmatics), in this specific case in English, has been identified as one of the most common and harmful errors in those courses.

Accordingly, the present study aims at providing a solution to the unreasonable modest role of pragmatics, and especially of the speech act of requesting, despite its extensive use and relevance in the learning process. Thus, with a view to overcoming this problem and highlighting the role pragmatics has in building communicative competent speakers, a teaching proposal has been elaborated. In this particular project, it has been addressed for Spanish baccalaureate students at a B1 level in an EFL context. Briefly, it has been designed following the five main shortcomings standardly identified in textbooks, which will be explained in more detail in the upcoming sections. Ultimately, through its future implementation, the design is expected to improve the language teaching and learning environment that fosters a real acquisition of EFL.

III. Theoretical background

.....

3.1 Pragmatics: An overview

As a rising tendency, during the 21st century, the English language has been consolidated as a LF internationally. Consequently, it has become a worldwide language connecting people from all parts of the globe (Zikmundová 2016). As a result, there has been an increase in the percentage of people who want to become competent in English. English learned as a Foreign Language (FL) or Second Language (L2) occupies a major issue in primary and secondary education curricula, as well as in adult courses.

One of the main tenets of the learning process of EFL is the communicative focus, which upholds that communication is the core of language. The communicative competence was first postulated by Hymes in 1972, and it was later revised and reformulated by Celce-Murcia (2007). Her model consists of six competences which are

known as socio-cultural or pragmatic, formulaic, discourse, linguistic, interactional, and strategic competences.

All the six competences play an essential role in the definition of a competent speaker, and in providing a complete acquisition of a language. However, this study is mainly concerned with the pragmatic competence, which is argued to be paramount due to its cognitive and social nature.

First of all, and for a better understanding of the term, the origin of pragmatics will be examined. The term 'pragmatics' was first coined by the philosopher Charles Morris (1938, 6), who defined the concept as «the study of the relations of signs to interpreters». From this moment onwards, there have been several authors throughout the history of applied linguistics who have made several attempts at finetuning the term 'pragmatics' (e.g. Levinson 1983, Yule 1996, Mey 2001 among many others). However, the most widely accepted and complete definition of the term is the one offered by David Crystal (1985, 240), who defines pragmatics as:

The study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction, and the effects their use of language has on other participants in the act of communication.

On the basis of that definition, and as Bardovi-Harlig and Mahan-Taylor (2003) noticed, pragmatics studies the relation between three key elements in communication: language, context, and users. Therefore, pragmatically speaking, communication consists of speakers' ability to use language differently to fit the context (Taguchi and Roever 2017).

3.1.1 Pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge

When examining pragmatics, a revision of its components is required. Pragmatic competence is composed by two different kinds of knowledge: pragmalinguistic and sociopragmatic (Leech 1983, Thomas 1983), which basically stand for linguistic and social factors.

The former term (i.e. pragmalinguistic knowledge), refers to the knowledge of language's norms and strategies necessary for the production of speech, or simply as the appropriateness of form (Trosborg 1995). The other main component is sociopragmatic knowledge, which can be conceived as the appropriateness of meaning (i.e. adapting a speech act to the set of social characteristics surrounding the context of a communicative act) (Trosborg 1995).

Altogether, the two types of knowledge must function simultaneously to convey a speech act properly, both linguistically and socially (Trosborg 1995). In the teaching context, there is a need for addressing both in the acquisition of L2 pragmatic competence



since learners must become familiar with the grammatical, but also with the sociocultural norms in order to use language appropriately (Barron 2003, Flores-Salgado 2011). Consequently, students will be capable of using language correctly depending on the social and cultural conventions, as well as the particular context in which it is used (Bardovi-Harlig and Mahan-Taylor 2003).

3.1.2 A focus on the speech act theory

In an attempt to communicate, human beings do not only try to produce grammatical correct structures (i.e. sentences), but to «perform actions via these utterances» (Yule 1996, 47), and it was this idea the one that gave birth to the theory examined in this section.

In 1976, Austin pointed out one of the most revolutionary tenets in the field of applied linguistics, and especially in pragmatics: speech acts. For the linguist, there was a lack of scrutiny on language, since for him, it was not only based on statements, or as he called them, 'constatives', but on performing actions when using language. In fact, as Taguchi and Roever (2017, 18) accurately signalled, Austin challenged «the truth value of statements» by defending that speakers do things with words.

Broadly speaking, speech acts were defined as communicative events or functional units of communication in which the speaker makes use of performative verbs and utterances in context (Austin 1976). Austin described speech acts as consisting of three different levels or acts: locutionary, illocutionary, and perlocutionary acts. Briefly, these are defined as follows:

- Locutionary act: «The act of saying something» (Austin 1976, 94). It is the act of producing a meaningful linguistic expression.
- Illocutionary act: «the utterance which attempts to achieve some communicative purpose» (Flores-Salgado 2011, 9). It is the intended meaning of the utterance.
- Perlocutionary act: «What we bring about or achieve by saying something» (Austin 1976, 109). It is the verbal consequence on the hearer, since any locution has an effect on the interlocutor.

Austin's contributions were seminal for Searle's (1969) elaboration. A disciple of Austin, Searle emerged as the cofounder of the theory, coining the term 'speech act' and proposing a sub-classification of Austin's three speech acts. According to Searle (1969), all speech acts were illocutionary since whenever speakers produce locutions, they do it intentionally. On that basis, Searle (1976, 1-16) acknowledged a taxonomy of five types of speech acts, namely: assertives, directives, commissives, expressives, and declarations.

Assuming that speech acts can be addressed more or less directly depending on the function they want to attain, a distinction between direct and indirect speech acts can be established. On the one hand, a direct speech act expresses a connection between structure and function, whereas an indirect speech act denotes an indirect relation (Yule 1996). Briefly, whereas the former avoids misunderstandings and is regarded as more impolite, the latter is closely associated with a higher degree of politeness in English (Yule 1996).

Overall, meaning is a controversial issue, in which language, speaker's communicative intention and context appropriateness play a major role. As a matter of fact, and in a very simplistic way, this is what speech act theory reflects. Speech acts perform an intention, whereas politeness is pursuant to the context and the interlocutors.

3.1.3 An insight into the politeness theory

The motor for communication is speakers' intentions and their performance against socio-cultural norms. From the late 1970s, several linguists have worked towards a proper definition of 'politeness', a quite complex term comprising language and culture. Lakoff (1977), Brown and Levinson (1987, 2011), and Leech (1983) are generally regarded as the founders of politeness theory.

According to Brown and Levinson (1987, 2011) language use implies some kind of universal strategies common in every language and culture which build the core of politeness. Therefore, politeness is not something desirable but intentional depending on the purpose of communication. Accordingly, the linguists developed a theory supported by two main tenets: face and rationality.

Initially, Brown and Levinson (1987, 2011) distinguished between 'positive politeness' and 'negative politeness', or in other words, between 'positive face' and 'negative face'. Hence, in an attempt to explain their theory, they invented the figure of the Modal Person (MP), a rational agent who had both faces. Briefly, the notion of face responds to «the public self-image of a person» (Yule 1996, 60).

Faces are also interpreted as wants since all MPs desire to have something accomplished with the help of others which is ensured by means of different strategies. Face can be saved, if others try to complete interlocutors' wants, or contrarily, threaten or lost by Face Threatening Acts (FTAs) such as requests, suggestions, or warnings, if speakers' desires are not respected. Thus, depending on the actions taken, speakers would alter interlocutors' negative face (i.e. MP's desire to not be imposed by the others), or positive face (i.e. MP's willingness to be accepted) (Yule 1996).

Secondly, Brown and Levinson (1987, 2011) studied the notion of 'rationality', referent to all the logical actions performed when acting or speaking. In this context, they proposed a set of sociological



variables present in any act of communication: social distance, power, and ranking of imposition. The former includes the social similarities and differences between speakers. The second corresponds to hearer's imposition on the speaker. Finally, the last refers to the degree of imposition the act has over the positive or negative face of a hearer or speaker.

Thirdly, Lakoff (1977) dealt with politeness in pragmatics. In his chapter, he proposed the 'politeness principle', a theory based on three main tenets: (i) don't impose; (ii) give options; and (iii) make your receiver feel good.

Whenever we produce a piece of speech, one of the requirements is to fit the social context. Similarly, being polite, and considering the social variables and the linguistic strategies are indispensable for a speech act to suit the context correctly. Indeed, language theories are not independent assumptions, but they counterbalance each other (Trosborg 1995).

Politeness has been traditionally considered one of the most influential factors when classifying requests. Accordingly, the section below will be devoted to present a more extended scrutiny of requests, those speech acts which have been in the spotlight of pragmatic research over the last three decades (Usó-Juan 2010). Their frequency, wide range of meanings, versatility of interlocutors, face-threatening nature, and the linguistic choices they allow, have brought requests to such a privileged position in the pragmatic inquiry.

3.2 Requests: Towards a working definition and classification

Requests are one of the speech acts that have received more attention throughout the history of pragmatics (Trosborg 1995, Barron 2003). In fact, for a complete and appropriate instruction of EFL, pragmatic competence is necessary. As a result, speech acts, which are the chief element of pragmatics, have a major role in examining the reasons behind speakers' communicative intentions, which is pragmatics' main premise.

Following Austin's (1976) and Searle's (1969) studies on speech acts, communication may be said to emerge from speakers' desire to convey an attitude or intention. On that basis, as Alcón, Safont Jordà, and Martínez-Flor (2005) precisely signalled, a deep examination of speakers' process of speech acts routines is in order, as these are part of social interaction. Indeed, when communication occurs, a reason, whether explicit or implicit, is required to utter a message. A Trosborg (1995, 187) put it:

A request is an illocutionary act whereby a speaker (requester) conveys to a hearer (requestee) that he/she wants the requestee to perform an act which is for the benefit of the speaker.

In Safont-Jordà's (2008) words, the main function of requests is to force the hearer to conduct the action demanded by the speaker. Hence, as their nature is generally to push the hearer to perform an action, requests are catalogued as FTAs, since they attack hearer's negative face, risking him or her to lose it.

In the same fashion, Sifianou (1999) claimed that the social relationship between participants clearly shaped the choice of requests, and thus, the prominence given to each participant in communication. Indeed, he distinguished between four entities, depending on whom the force of the request was placed: a) the speaker: 'Can I...?'; b) the addressee: 'Can you...?'; c) both the speaker and the addressee: 'Can we...?'; d) the action: 'Would it be possible...?' (Safont-Jordà 2008).

Regarding its components, according to research conducted by Trosborg (1995) and Sifianou (1999), requests are formed by two main elements: the head act and its peripheral elements. The former term designates the action of requesting itself, whereas the last refers to the elements mitigating or modifying the intensity of the request.

Trosborg (1995, 192-204) further proposed a taxonomy of requests' strategies depending on the level of directness, distinguishing between direct, conventionally indirect, and indirect. Direct requests are made by using performatives or imperatives, and considered more impolite. Conventionally indirect requests may be hearer-oriented or speaker-oriented depending on who receives the request. Finally, the latter category is indirect requests and basically, these refer to acts in which the intention is not made explicit in an attempt to demonstrate a higher level of politeness (see figure 1).

Type	Strategy	Example
Indirect	1. Hint	<i>I have to be at the airport in half an hour.</i>
Conventionally indirect (hearer-oriented)	1. Ability	<i>Could you lend me your car?</i>
	2. Willingness	<i>Would you lend me your car?</i>
	3. Permission	<i>May I borrow your car?</i>
	4. Suggestory formulae	<i>How about lending me your car?</i>
Conventionally indirect (speaker-oriented)	1. Wishes	<i>I would like to borrow your car.</i>
	2. Desires/needs	<i>I want to borrow your car.</i>
Direct	1. Obligation	<i>I would like to ask you to lend me your car.</i>
	2. Performatives	<i>I ask/require you to lend me your car.</i>
	3. Imperatives, elliptical phrases	<i>Lend me your car. Your car (please).</i>

Figure 1. Request realisation strategies (based on Trosborg, 1995: 205)

With a view to providing a more comprehensible classification of requests, apart from the taxonomy of request realisation strategies, Trosborg (1995) also suggested a classification considering the

peripheral elements contributing to requests' modification, which was subdivided into two categories: internal and external modification.

Firstly, internal modification responds to the indirect manners to address requests politely. Within this category, it can be differentiated three subtypes: syntactic downgraders, lexical or phrasal downgraders, and upgraders. Briefly, downgraders reduce the illocutionary impact of the request. The former subtype decreases the possibility of accomplishing the request, and the second one increases the chances. Lastly, upgraders consist of boosting the illocutionary impact of the request (see figure 2).

Secondly, external modification refers to the elements whose function consists of adapting requests' «illocutionary force by means of mitigating or aggravating them» (Halupka-Rešetar 2014, 34). Its main subtype is disarmers, which are phrases basically intended to reduce the imposition of the request and convince the hearer (see figure 2).

Type	Strategy	Example
External modification	Disarmers	<i>I'm sorry to trouble you unnecessarily but...</i>
Internal modification	Syntactic downgraders	<i>Can you do the cooking tonight?</i>
	Lexical downgraders	<i>Hand me the paper, please.</i>
	Upgraders	<i>You really must come and see me.</i>

Figure 2. Request acts modification (based on Trosborg, 1995: 209-219)

Altogether, requests constitute one of the most widely-used speech acts, as well as one of the most largely researched (Halupka-Rešetar 2014). Despite its impositive nature, authors such as Trosborg (1995) and Sifianou (1999) have developed taxonomies and theories to foster the appropriate employment of requests by means of strategies and modifiers. Additionally, when analysing requests, the social variables proposed by Brown and Levinson (1987, 2011) must be accounted for. Thus, whenever a request is formulated, the power, distance, and ranking of imposition it has on the hearer must be taken into consideration.

3.3 The role of textbooks in the instruction of pragmatic competence in the EFL classroom

Pragmatic competence is held as one of the main components of language learning, as Celce-Murcia's (2007) signalled in her communicative competence model. Despite the relevance attributed to such competence in SLA and learning processes, paradoxically, it has an incomprehensible modest role in teaching manuals.

The presence of pragmatic competence in textbooks, as well as the way it is addressed in the EFL classroom, has been an issue

deeply explored and criticized in multiple research in applied linguistics (e.g. Vellenga 2004, Diepenbroek and Derwing 2013 among others). The idea sustained by several authors is that textbooks represent the major part of the syllabus of an EFL course, and also the main source of input together with the teacher (Vellenga 2004). However, the exam-oriented nature of these courses clearly undermines the importance of pragmatics for a student to be fully communicative competent in any language, and in this specific study, in English.

Due to the interdisciplinary relationship existing between culture and pragmatics, an attempt to include both in the teaching must be achieved. As a matter of fact, not addressing the target culture in the classroom induces learners to consider their own culture as the standard, and the foreign one as an exception (Roberts 1998).

On the basis of the aforementioned literature, and assuming the restricted presence of pragmatic competence in the EFL classroom, the five major aspects which have been reported to be indispensable in textbooks but actually miss are: i) a more significant presence of speech acts (Soozandehfar-Ali and Sahragard 2011), ii) input's authenticity and usefulness (Vellenga 2004), iii) a major presence of contextual variables (Cohen 2005), iv) a need for developing pragmatic awareness (Takahashi 2013), and ultimately, and v) the importance of instruction on pragmatics in the EFL context (Martínez-Flor 2008, Usó-Juan 2010).

A general consensus upholding the idea that textbooks stand for the chief source of input in the EFL classroom is derived from the abovementioned contributions. Research has challenged textbooks' reliability since they are neither enough for an EFL curriculum, nor for instructing pragmatic competence properly, especially requests (Diepenbroek and Derwing 2013). Hence, the most obvious outcome of this situation is grammatically prepared students, but few pragmatically competent (Bardovi-Harlig and Mahan-Taylor 2003).

Therefore, in the light of this assumption, and following recent research strands, this study focuses on the appropriate instruction of pragmatics, particularly requests, by overcoming the five major problems of textbooks listed in this section.

IV. Teaching proposal

The first premise considered in the elaboration of this proposal has been to include the three theoretical conditions indispensable for learning speech acts: input, output, and feedback (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010). Briefly, the former element refers to the language information students receive and, especially, what they are able to process (i.e. intake). Secondly, the output is the direct consequence of input, and is mainly concerned with learners' own

language productions after a period of internalisation and comprehension of the input, or intake. Finally, the third element (i.e. feedback), is the condition by which students receive assessment on their performance, not just as a manner of signalling errors, but also as a method to reinforce learners' right performances during the learning journey, assuring this way a truly successful learning (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010).

The current approach stresses the strong presence that information and communication technologies (ICTs) have in language teaching and learning (Schmid 2008). Some of ICTs' most outstanding advantages are: i) their powerful motivation nature, ii) their versatility and visual aids, iii) their ability to attract learners' attention and engagement, and iv) their potential to cater for students' individual necessities, among many other reasons. Consequently, this teaching proposal will incorporate ICTs as an essential part.

The proposed lesson plan is intended for students at a B1 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe 2018), which is assumed of first-year baccalaureate students in Spain (i.e. 16-17 years old). Regarding the classroom characteristics, this proposal has been conceived for a small group of participants to enable teachers to focus their attention on individuals and increase efficiency (Jones 2007).

In relation to the class plan, the teaching proposal is constituted of five main stages, three devoted to input, one to output, and another to feedback, following Martínez-Flor's (2010) & Usó-Juan's (2010) respective teaching proposals. Besides, it will be developed in eight lessons of 50 minutes each as displayed below in the table (see Table 1).

Table 1. Lessons' schedule of the teaching proposal

Stages	Number of lessons
1. Input exposure: Comparison between students' L1 and FL	2 lessons
2. Input exposure: Awareness-raising activities	1 lesson
3. Learners' recognition	2 lessons
4. Learners' communicative production	2 lessons
5. Learners' feedback and reflection	1 lesson*

*Although one lesson would be exclusively devoted to providing feedback, students will receive assessment in every lesson.

4.1 Input exposure: A comparison between students' L1 and FL

Before addressing the instruction process, learners need to become familiar with the topic. This will allow them to establish an

initial contact with the subject matter, i.e. requests. To meet this purpose, students will be exposed to basic notions of input on requests, and simultaneously, they will compare pragmatically Spanish (L1) and English (FL).

After completing both activities some time for reflection will be allocated. Students must process the information and understand the key assumption behind the tasks. The cases may be easily faced in their everyday life. With this in mind, and without introducing much new information, the instructor should encourage students to reflect upon the activities, by means of questions or games (see figure 3).

Considering that everything works as expected, participants will comprehend that even in closer contexts, English is a very polite language, or put it in another way, that Spanish is a pretty direct language. Similarly, these activities will serve as a warm-up before the instruction process and will allow students to expand their cross-cultural perspective. At the same time, they will contribute to breaking learners' stereotypes about languages, and will help them to understand that each language works differently depending on a number of reasons, being socio-contextual factors one of the most significant.

Read the five situations below and the short description of the context in which they have taken place. As you may observe, the same situation is presented in two languages, Spanish and English. Read them carefully and answer the following questions for each of the situations.

- (1) Which is the most salient difference between both languages?
- (2) Underline the request.
- (3) In your opinion, which of the instances seems more polite? Why?

Situation 1. [At home. Two friends are having dinner and one of them tastes the salad a bit insipid].

Spanish version:

- Oye, Pablo, esta ensalada está sosa, ¿me pasas la sal?
- Claro, tío. Toma.

English version:

- Mike, I think this salad would be better a bit saltier. Can you pass me the salt, please?
- Yes, of course. Take it.



Figure 3. Activity 1 (Situation 1): Input exposure

4.2 Input exposure: Awareness-raising activities

With a view to following a logical order, in the upcoming tasks, students will undertake two awareness-raising activities intended to foster their understanding of the sociopragmatic and pragmalinguistic knowledge, or put it into another way, the appropriateness of meaning and form respectively (Trosborg 1995).

Taking this into consideration, the two tasks will use fragments from two different American films. By doing so, learners will be offered the possibility of listening to English native speakers using the language naturally in real contexts, and also to establish a contrast between both contexts, which is supposed to be one of the requirements for a proper acquisition of a L2 or FL. In turn, learners will process the input in a more entertaining way and will understand better the sociopragmatic and pragmalinguistic knowledge, which is the major goal of the activities.

Finally, the lecturer will explain in detail what each type of knowledge consists of. As a result, learners will become aware of the relevance socio-contextual variables and linguistic choices have in real language use. As a matter of fact, for a complete and successful learning of requests, it is essential that learners notice the indispensability context and language play in pragmatics. Indeed, pragmatics entails a combination of three elements: language, participants, and context (Trosborg 1995), which in essence are the basis for the pragmalinguistic and the sociopragmatic knowledge (see figure 4).

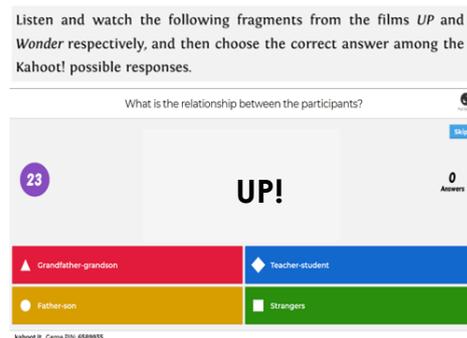


Figure 4. Activity 3: Input exposure (adapted from Martínez-Flor, 2010: 266-267)

4.3 Input exposure: Learners' recognition

By completing the previous activities, and through several input opportunities, students will have been made aware of one of the key factors in pragmatics, i.e. politeness. First, through comparing language use in their L1 and FL, and then, by identifying the pragmalinguistic and sociopragmatic elements in an instance of real language use.

A step further consists of instructing learners on the necessary theory about requests (i.e. input); in other words, providing learners with metapragmatic explanations (Martínez-Flor 2004). Bearing this in mind, the following activities are thought to be undertaken after participants have received instruction on Trosborg's (1995) taxonomies and Brown and Levinson's (1987, 2011) politeness theory, especially regarding the socio-contextual variables.

Firstly, the teacher will explain the notion of 'request' in detail, focusing especially on its face-threatening nature, since these speech acts tend to address the hearer too directly. Thus, this will serve as a link to the following part of the explanation. For that purpose, the instructor will first focus on the parts of requests and their peripheral elements or modifiers, and finally on the aforementioned request's taxonomies provided by Trosborg (1995).

Afterwards, the focus will be put directly on the issue of politeness in pragmatics. In this part, the teacher will examine Brown and Levinson's (1987, 2011) politeness theory. Particularly, they will

deepen in the three socio-contextual variables, (i.e. distance, power, and ranking of imposition), and their meanings. Once again, the explanations must be also accompanied by instances (see figure 5).

- B) Answer the following questions:**
- (1) Describe the social variables (i.e. distance, power, and ranking of imposition) between Louisa and Sharon (the receptionist).
 - (2) What do you think Louisa is trying to do from line 14 to line 17?
 - (3) Do you observe any change in Louisa's behaviour along the scene?
 - (4) Do you think Louisa is being polite considering the pragmalinguistic and sociopragmatic values? And Sharon?

Figure 5. Activity 7: Input exposure

4.4 Learners' communicative production

Until this stage, learners have merely been exposed to a wide range of input by means of warm-up activities, awareness-raising tasks and a period of instruction on all the main assumptions about requests. Ultimately, at this stage, participants must be encouraged to generate their own productions (i.e. output). Therefore, as communication is a key factor when dealing with FL acquisition, the current stage incorporates the oral and the written registers (see figure 6).

Finally, it would be significantly positive to include mainstream apps such as Skype, WhatsApp, or Twitter in the activities of this stage. For instance, in Spain, there is a growing tendency at schools and high schools of participating in programs such as *Erasmus+* or *Comenius*, which allow learners to have contact with other students worldwide. Considering that the LF used in these programs is mainly English, thus, a way to take profit of the situation would be fostering students' encounters by means of using these apps. Therefore, through a controlled practice, students will be given the opportunity of using language naturally, after having received the necessary input on the subject matter, which in this specific case would be requests.

Read the following situations and choose two of them. With the information provided, create a dialogue using a scene from Bombay TV that meets the context requirements. Use requests (use the three types and at least four sub-types), but also consider the participants and the three social variables. Invent the information you need.



Figure 6. Activity 8: Output (written practice)

4.5 Learners' feedback and reflection

Traditionally, feedback has been one of the main assumptions in language teaching (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010). Based on this premise, this study considers feedback an essential part of the learning process that assures that both, teacher and student, complete the process, whether successfully or not. Hence, feedback cannot only be conceived as a procedure by which learners are made aware of their errors exclusively but also as a potential technique to reinforce students' positive advances during the learning path.

For this reason, the current teaching proposal suggests two sources of feedback: the teacher and the students. On the one hand, teachers' evaluation will represent 50% of the mark. In this evaluation, the instructor will consider ten different parameters directly related to learners' performance. Nevertheless, students will represent the other half of the mark, by evaluating both, themselves (25%) and their peers' performance (25%) in the production tasks. However, it is worth mentioning that despite the fact that the teaching proposal's schedule includes a lesson exclusively devoted to providing general feedback, learners will receive specific assessment and will reflect upon their performance after completing each activity.

By doing so, students will be given the opportunity to take a more active role in the learning process, and consequently, feel more confident in the classroom. Finally, by detecting and correcting their errors and realising of their progress, they will become actually communicative competent speakers of English, which at the end is the ultimate goal in their learning journey.

V. Conclusion

.....

Communication in language teaching and consequently, learning, is still an unfinished business. Students are provided with countless notions of grammar. However, they are not equally familiarised with language appropriateness according to factors such as context, participants, and language itself (i.e. pragmatics). The bulk of research on pragmatics determines its essential nature in the building of a communicative competent speaker. Nonetheless, unreasonably, this competence still holds a modest position in the EFL instruction context and materials.

Based on existing literature, the current study has been primarily focused on the pragmatic competence, and particularly on the speech act of requesting, which has been regarded as the most extensively used and researched speech act in English. In accordance with this premise, and in an attempt to overcome the aforementioned deficiency, this project has presented a teaching



proposal based on the pragmatic problems identified in the literature. It is basically aimed at providing prospective learners with sufficient and real knowledge about requests.

With reference to the structure, the approach has been inspired by the models proposed by Martínez-Flor (2010) and Usó-Juan (2010) and divided into five main stages, accounting for the three theoretical conditions necessary for the acquisition of speech acts, namely input, output, and feedback. Learners will be given the opportunity to become aware of their learning by receiving instruction on significant explanations on requests, such as Trosborg's request taxonomies (1995) or Brown and Levinson's politeness theory (1987, 2011). The shortcomings identified in textbooks will be thus covered.

A remarkable limitation needs to be acknowledged. The proposed teaching approach has not been implemented yet. Thus, due to factors such as time constraints or participants' readiness, data from real practice is lacking. This shortcoming is expected to be solved in a near future. A requirement for its execution is to consider students' personal and academic characteristics to obtain trustful and illustrating outcomes.

Ultimately, this project encourages earnestly extending the investigation on pragmatics, and especially on requests, considering that they are the most face-threatening speech acts. Additionally, modifications on the designing process of EFL textbooks should be furthered in order to include a major presence of real pragmatic situations. By doing so, English language teaching and learning will be a step closer to become real, natural, and complete.

VI. References

- Alcón, Eva, M. Pilar Safont Jordà, and Alicia Martínez-Flor. 2005. «Towards a typology of modifiers for the speech act of requesting: a socio-pragmatic approach.» *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 4 (1): 1-35.
- Austin, John. 1976. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, and Rebecca Mahan-Taylor. 2003. *Teaching Pragmatics*. Washington: United States Department of State Office of English Language Programs.
- Barron, Anne. 2003. *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bodapati, Prakash. 2016. «Impact of globalisation on English language.» *Ashvamegh* 2 (23): 13-17.



- Brown, Penelope, and Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Vol. 4, *Studies in International Sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, Penelope, and Stephen C. Levinson. 2011. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne. 2007. «Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching.» In *Intercultural Language Use and Language Learning*, edited by Eva Alcón Soler and M. Pilar Safont Jordà, 41-57. Dordrecht: Springer.
- Cohen, Andrew. 2005. «Strategies for learning and performing L2 speech acts.» *Intercultural Pragmatics* 2 (3): 275-301.
- Council of Europe. 2018. *The Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. 1985. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Diepenbroek, Lori, and Tracey Derwing. 2013. «To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development?» *TESL Canada Journal* 30 (7): 1-20.
- Flores-Salgado, Elizabeth. 2011. *The Pragmatics of Requests and Apologies. Developmental Patterns of Mexican Students*. Amsterdam: John Benjamins.
- Halupka-Rešetar, Sabina. 2014. «Request modification in the pragmatic production of intermediate ESP learners.» *ESP Today* 2 (1): 29-47.
- Hymes, Dell H. 1972. «On communicative competence.» In *Sociolinguistics*, edited by John B. Pride and Janet Holmes, 269-293. Baltimore: Penguin Books.
- Lakoff, George. 1977. «What you can do with words: politeness, pragmatics and performatives.» In *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures*, edited by Andy Rogers, Bob Wall and John Murphy. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Leech, Geoffrey. 1983. *Principles of pragmatics*. London, New York: Longman.
- Levinson, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez-Flor, Alicia. 2004. «The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context: a study based on suggestions.» PhD thesis, English Studies, Universitat Jaume I.
- Martínez-Flor, Alicia. 2008. «The effect of an inductive-deductive teaching approach to develop learners' use of requests modifiers in the EFL classroom.» In *Learning How to Request in*



- an Instructed Language Learning Context*, edited by Eva Alcón, 191-225. Bern: Peter Lang.
- Martínez-Flor, Alicia. 2010. «Suggestions: how social norms affect pragmatic behaviour.» In *Speech Act Performance. Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, edited by Alicia Martínez-Flor and Esther Usó-Juan, 257-274. Bern: Peter Lang.
- Martínez-Flor, Alicia, and Esther Usó-Juan. 2010. «Requests: A sociopragmatic approach.» In *Speech Act Performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, edited by Alicia Martínez-Flor and Esther Usó-Juan, 237-256. Amsterdam: John Benjamins.
- Mey, Jacob. 2001. *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Morris, Charles. 1938. *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Roberts, Celia. 1998. «Awareness in intercultural communication.» *Language Awareness* 7 (2-3): 109-127.
- Safont-Jordà, M. Pilar. 2008. «The speech act of requesting.» In *Learning How to Request in an Instructed Language Learning Context*, edited by Eva Alcón, 41-64. Bern: Peter Lang.
- Schmid, Cutrim. 2008. «Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology.» *Computers & Education* 51 (4): 1553-1568.
- Searle, John. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John. 1976. «A classification of illocutionary acts.» *Language in Society* 5 (1): 1-23.
- Sifianou, Maria. 1999. *Politeness Phenomena in England and Greece. A Cross-Cultural Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Soozandehfar-Ali, Seyyed, and Rahman Sahragard. 2011. «A textbook evaluation of speech acts and language functions in top-notch series.» *Theory and Practice in Language Studies* 1 (12): 1831-1838.
- Taguchi, Naoko, and Carsten Roever. 2017. *Second Language Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Takahashi, Satomi. 2013. «Awareness and learning in second language pragmatics.» *Language, Culture, and Communication* 5: 53-76.
- Thomas, Jenny. 1983. «Cross-cultural pragmatic failure.» *Applied Linguistics* 4 (2): 91-112.
- Trosborg, Anna. 1995. *Interlanguage Pragmatics. Requests, Complaints and Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Usó-Juan, Esther. 2010. «Requests: a sociopragmatic approach.» In *Speech Act Performance. Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, edited by Alicia Martínez-Flor and Esther Usó-Juan, 237-256. Amsterdam: John Benjamins.

Vellenga, Heidi. 2004. «Learning pragmatics from ESL and EFL textbooks: how likely?» *TESL-EJ* 8 (2): 1-18.

Yule, George. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Zikmundová, Eva. 2016. «English as a lingua franca: theory and practical implications.» BA thesis, University of West Bohemia.

An experimental comparison of cognitive versus traditional approaches to teaching the prepositions:

in, on, at

Lidón Prades Yerves
yerves@uji.es

I. Abstract

When learning a new language, prepositions are as commonly used as they are difficult to master. In the Spanish learning context, the first and most common prepositions to be taught in Secondary Education are the units *in*, *on*, *at*. However, the fact that the teaching of these prepositions comes at an early stage does not mean that they are easy to learn. In fact, teaching materials have typically assumed that prepositions are used in a non-systematic way, thus dealing with them from a collocational perspective. Against that position, research in the field of Cognitive Linguistics (henceforth CL) has demonstrated that only a small minority of prepositional uses are thoroughly idiomatic. According to this discipline, there exist two positions in relation to prepositional meaning, namely monosemy and polysemy. Following the latter perspective, Navarro i Ferrando (1998) has developed a theoretical model in which the meanings of the prepositions *in*, *on* and *at* can be described by radial networks containing spatial, force-dynamic and functional semantic elements.

In the present study, the effectiveness of this model in teaching the prepositions *in*, *on*, *at* has been tested. For this purpose, an experiment has been designed in which two groups of 4th-year ESO are taught the target prepositions following two different approaches: CL-based and traditional, respectively. Thus, it is hypothesised that, after the study, the group following the CL approach will present a higher improvement in their command of the target prepositions than the group taught by means of a traditional approach.

The overall results obtained in the experiment corroborate the hypothesis stated above, thus proving the advantages that a field such as CL can offer to the sphere of language teaching. However, the results also suggest the necessity of further research that helps to understand the extent to which factors such as motivation can influence the success of this approach.

Keywords: prepositions, polysemy, Cognitive Linguistics, radial network, proto-concept.

II. Introduction

When learning a new language, prepositions are as commonly used as they are difficult to master. In the Spanish learning context, the first and most common prepositions to be taught in Secondary Education are the lexical units *in*, *on*, *at*. However, the similarities between their meanings make them particularly difficult to distinguish for Spanish learners, who usually think that they can



translate them into the «equivalent» in their mother tongue (Navarro i Ferrando 1998, 2000). In addition, teaching materials not only devote little space to dealing with prepositions, but also present them from a collocational approach. Because of this, learners are forced to learn them phrase by phrase, which implies a great amount of rote learning to get familiar with only a small set of meanings (Lindstromberg 1996, 1998). However, in the last decades it has been demonstrated that only a small minority of prepositional uses are thoroughly idiomatic. A field which has paid much attention to this topic is that of Cognitive Linguistics, and more specifically Cognitive Semantics (henceforth CS), both from a theoretical and a pedagogical perspective (Boers 2013; Boers and Demecheleer 1998; Bratož 2014; Feist 2000; Johnson 1987; Lakoff 1987; Lindstromberg 1996, 1998; Navarro i Ferrando 1998, 2000, 2006; Campoy and Caballero 2001; Song 2013; Tyler and Evans 2003).

In the light of that research, the aim of this paper is to test the effectiveness in teaching the prepositions *in*, *on*, *at* of an approach based on a theoretical model developed by Navarro i Ferrando (1998), following a CL approach to prepositional semantics. For this purpose, an experiment has been designed in which two groups of 4th-year ESO students are taught the prepositions *in*, *on* and *at* from two different perspectives: one, following the CL approach mentioned above; the other, by means of a traditional approach based on collocations. Taking into account the characteristics of the two groups, our initial hypothesis is that, after the study, the group following a CL approach will present a higher improvement in their command of the target prepositions than the group taught by means of a traditional approach. If this hypothesis is met, the present study could provide further evidence of the benefits that the field of CL, and particularly the cognitive approach to prepositional semantics, may offer to the world of language pedagogy.

III. Theoretical framework

.....

In English, prepositions are the main tool to describe spatial relations. From a CL point of view, language is considered to reflect the real world, so that spatial relations expressed linguistically are conceptualisations or abstractions of physical relations. The perception of recurrent experiences conjugating the same aspects of space allows for humans to conceptualise spatial scenes in the form of a series of image schematic structures (Johnson 1987; Lakoff 1987; Navarro i Ferrando 2012). Image schemas are dynamic structures based on bodily experience that appear first in children's pre-linguistic experience and are successively applied in order to make sense of new experiences. In terms of their image schematic configuration, spatial concepts are relational and need two other

entities in the construal event for conceptualisation to take place (Langacker 1987; Navarro i Ferrando 1998, 2000, 2006; Silvestre López and Navarro i Ferrando 2007). These are the trajector (henceforth Tr) and the landmark (henceforth Lm), whose relationship is asymmetrical. The former is the localised entity; although its name suggests movement, it appears both in static and dynamic relations. The latter, being the complement of the preposition, functions as background or reference point for the Tr.

3.1 Traditional approaches to prepositions

Navarro i Ferrando (1998, 2000, 2006) classifies the main descriptions of prepositional meaning into two different positions. On the one hand, a position based on monosemy, which defines prepositional meaning as a core sense and presents two trends. In one trend, the core sense determines all the uses of a preposition, whereas the context provides meaning aspects extrinsic to the spatial concept. In the other trend, the core sense is present in all the contexts where a preposition occurs. These introduce meaning nuances that can be ascribed to the preposition. On the other hand, a second position considers prepositions as polysemous items, with both prototypical and non-prototypical senses. These can be derived from a basic image-schema by means of family resemblances and image schema transformations.

In the core sense approaches, the description of *in*, *on*, *at* has followed topological or geometric configurations. However, descriptions based on geometry have a series of limitations. On the one hand, there exists a series of spatial usages which cannot be explained by this type of accounts. On the other hand, they are unable to explain the reasons why it is possible to describe particular scenes using different prepositions without a change in the spatial relation between the Tr and the Lm. To this, Navarro i Ferrando adds that prepositions like *in*, *on* and *at* can be used with any type of Lm dimensionality (1998, 2000, 2006).

3.2 The polysemy approach to prepositions

Given the inadequacy of topological approaches in determining the type of relationship established between two entities, the polysemy approach tries to introduce further aspects to the analysis of relational concepts. In relation to topology, the visual perception of objects gives the speaker clues for establishing and conceptualising topological relations such as coincidence, contact, inclusion, proximity, etc. Regarding force-dynamics, the human experience of self-motion and object motion provides the clues for conceptualising patterns of interaction in terms of force-dynamics. As concerns function, the experience of the effects of interaction, as

well as the consequences of those effects, give rise to functional patterns in the conceptualisation of spatial relationships between different entities (Navarro i Ferrando 2006, 171). The consideration of these dimensions in the conceptualisation of spatial relations would be in line with one of the main principles of CL, i.e. the embodiment hypothesis (Lakoff 1987; Varela et al. 1981). This perspective claims that human conceptualisation of reality is both constrained by our perceptual and cognitive capacities, and strongly rooted in bodily experience as well as in physical and social interaction. In other words, «the conceptualisation of both force-dynamic and functional relationships is as primary as the conceptualisation of topological ones in the acquisition of spatial concepts» (Navarro i Ferrando and Tricker 2001, 296).

Following the polysemy approach, Navarro i Ferrando (1998, 2000, 2006) describes the primary meanings of the prepositions *in*, *on*, *at* as conceptual schemas or proto-concepts conformed by the three dimensions detailed above. «Proto-concepts are family-resemblance configurations where some aspects may be focused upon, while others constitute a background in the conceptualisation of a particular situation» (2006, 173). From these proto-concepts, specialised and extended meanings are derived, resulting in a semantic structure shaped as a radial network. In this network, the proto-concept is situated at the centre, and the peripheral meanings arise by its extension through the topological, dynamic and functional conceptual regions conjugated in the spatial relationship. The mechanisms that produce these derived meanings (i.e., polysemy) are, according to Navarro i Ferrando (1998, 2006) shifts, implying slight modifications of the conceptual schema (e.g. rotation), partial sanction, giving salience to particular configurations (i.e. specialisation of meaning), and metaphorical mappings from the physical to the abstract domains, prompting figurative meanings.

3.3 Theoretical background

In CL, the experience gained through the cognitive and perceptual capacities involved in human interaction with the world determines the way in which language works. Taking this into account, some linguistic phenomena are more likely to occur than others because of their coherence with human experience, i.e., they are «motivated» (Boers 2013, 211). However, this motivation is not always transparent for language learners. According to the polysemy approach, prepositions are an example of motivated language items, in which the different senses of each spatial particle derive from a primary sense and extend conforming a semantic network. However, English teaching materials, and teachers in general, have tended to treat the semantics of prepositions from a «collocational approach» (Lindstromberg 1996, 227). This means that learners have not been

shown the links between the different meanings of prepositions, but rather have had to memorise them one by one, a practice that implies lots of rote learning. Against that position, the advantage of the polysemy approach to prepositions in terms of pedagogy is that it can help learners to deal with their semantic structure as an overall meaning conformed by a relatively small number of related meanings more or less systematically combined. Thus, it allows for enquiries into what individual words mean, as opposed to what phrases they occur in, what can lead to a decrease in the memorisation effort that students have to perform (Lindstromberg 1996).

3.4 A model for the polysemy of *in*, *on*, *at*

To finish this section, an outline of Navarro i Ferrando's (1998, 2006) models for the multimodal semantic structure of the prepositions *in*, *on*, *at* is presented below.

The conceptual schema instantiated by *in* can be defined by the term CONTAINMENT. Human experience with this type of schema determines that it is composed of the following elements. According to the force-dynamic configuration, the Tr may be either static within the interior region defined by the Lm, or dynamic, moving within the interior or from the exterior to the interior of the Lm. In any case, the Lm prevents the Tr from moving outside. Regarding the topological configuration, the Lm defines an interior space where the Tr, being smaller, is located. The functional dimension defines the relationship of control of the Lm over the Tr as one of reclusion or protection.

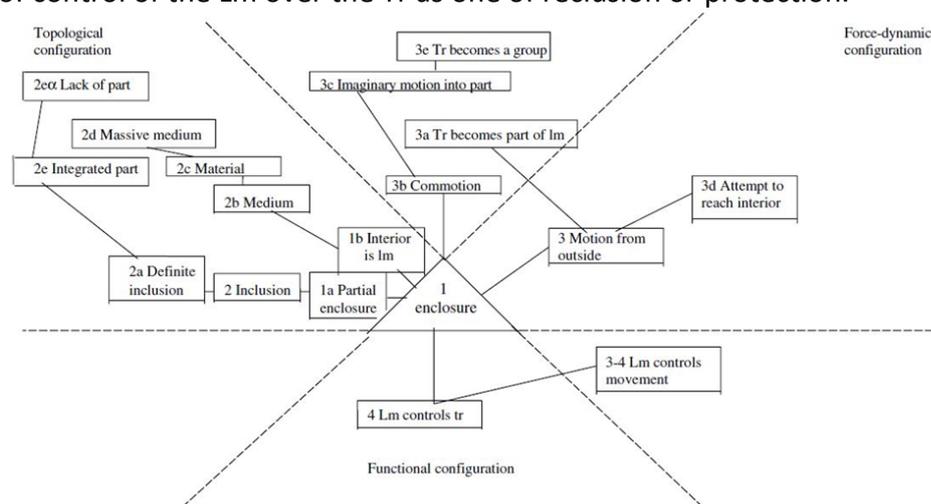


Figure 1. Radial category for *in* (Navarro i Ferrando 1998, 266)

As mentioned above, the semantic structure of prepositions can be represented as a conceptual schema with the shape of a radial network (Figure 1). In the radial network for *in*, the central element corresponds to the proto-concept of ENCLOSURE, renamed CONTAINMENT (Navarro i Ferrando 2006). This is also the primigenial

sense, as it is considered to be the first usage learnt by children. The senses surrounding the central meaning, i.e. peripheral senses, are assumed to have been acquired later, and emerge through meaning extensions from the central meaning. These extensions are first generated through image-schema transformations, and then by means of mechanisms such as «blending spaces, semantic bleaching, or double highlighting» for further specialisations (1998, 145). Each prepositional usage gives salience to particular perceptual aspects, which give rise to the conceptual regions where the different senses extend, namely topological, force-dynamic and functional. These regions do not present clear-cut borders, but rather form a continuum where the distance between the different senses reflects the extent to which they are related.

The conceptual schema of *on* can be defined by the term SUPPORT. The configuration defined by human experience with this schema can be described as including the following elements. On the one hand, the force-dynamic dimension determines that the resting side of the Tr and its orientation towards the Lm define the motion axis. Prototypically, this corresponds to the vertical axis with respect to the human canonical standing position, so the Tr exerts force downwards; however, the vertical axis may rotate in situations where the position of Tr's resting side does not coincide with the human one. According to topological configuration, the relationship between the Tr and the Lm is one of contact, involving the outside part of the Lm and the resting part of the Tr. Last, in relation to the functional dimension, the Tr holds control of the situation. It may be prototypically self-control, or motion control, which may be extended to the Lm.

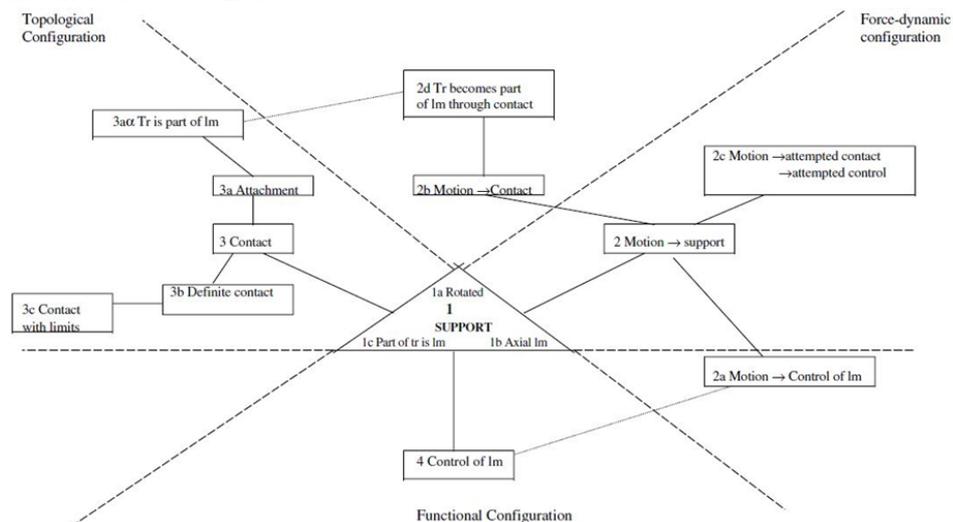


Figure 2. Radial category for *on* (Navarro i Ferrando 1998, 219)

In the radial network representing the semantic structure of *on* (Figure 2), the proto-concept of SUPPORT, which is also considered to be the first usage acquired by children, is situated at the centre of

the net. The peripheral senses are situated around the central meaning. This situation indicates both that native speakers learn them later, and that they emerge from the central meaning through meaning extensions. At the first level of specialisation, these extensions are first generated through image-schema transformations highlighting one of the perceptual aspects (topological, force-dynamic, or functional). Further specialisations take place by means of mechanisms such as «blending spaces, semantic bleaching, or double highlighting» (1998, 145). Thus, peripheral meanings expand across the conceptual regions emerging from the highlighted perceptual aspects. The different conceptual regions are not fully separated, as the boundaries between them are merged. The relation between senses belonging to different conceptual regions is measured in terms of the distance separating them.

The conceptual schema for *at* can be defined by the term ENCOUNTER. Based on human bodily experience with this schema, at conjures the following elements. According to the force-dynamic configuration, the motion axis is defined by the functional front of the Tr and its orientation towards the Lm. The human canonical standing position determines that this axis is prototypically horizontal. As regards the topological configuration, the relationship between the Tr and the Lm is of contiguity, which does not necessarily imply contact. Finally, in relation to the functional dimension, there is certain intentionality of the Tr with respect to the Lm in order to use, manipulate, or affect it.

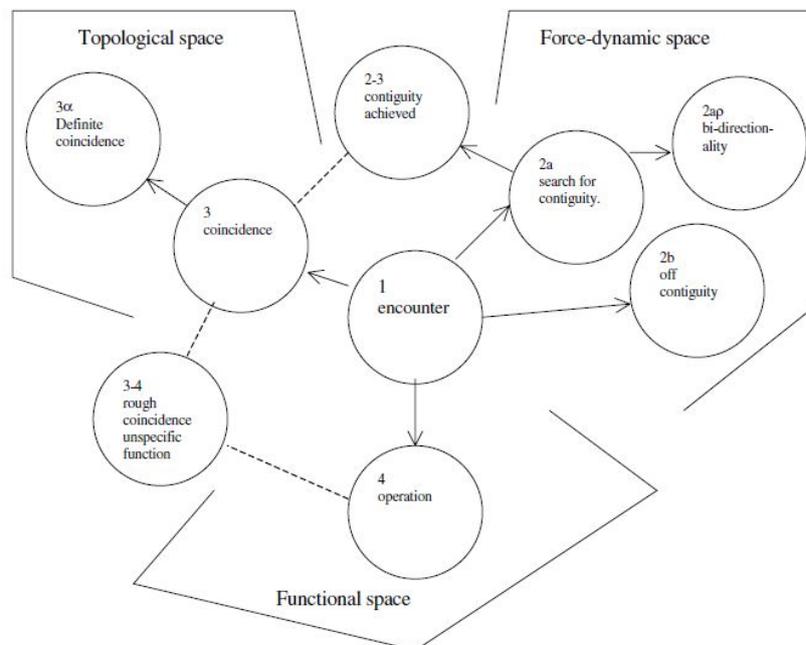


Figure 3. Radial category for *at* (Navarro i Ferrando 1998, 174)

The polysemic structure of the preposition *at* is represented in the radial category corresponding to Figure 3. The primigenial sense, which is the first meaning that children learn, is situated at the centre of the network. Around the central sense, the peripheral meanings, acquired in later stages, extend through the topological, force-dynamic and functional regions. The peripheral senses corresponding to the first level of specialisation are generated by highlighting one of the perceptual aspects that give rise to the conceptual regions. Other mechanisms, such as blending spaces, semantic bleaching and double highlighting give rise to further specialisations. The conceptual regions across which the different specialised meanings do not present clear-cut borders, so the extension from one sense to another is gradual. Accordingly, the extent to which senses situated in different regions are related to each other is represented by the distance that separates them.

IV. Methodology

The present study primarily attempts to examine whether the CL method based on a theoretical model developed by Navarro i Ferrando (1998) is more effective in teaching the prepositions *in*, *on*, *at* than a traditional approach based on collocations. For this purpose, the hypothesis that a group of students taught by means of a CL methodology will show greater improvement in their command of the target prepositions than another group taught following a collocational approach has been tested by means of an experiment. In the present section, an account of the research process followed in this study is provided.

4.1 Participants

During my Practicum, I have taught English to two 4ESO classrooms. The average student profile in both classrooms is that of a 16 to 18 year old individual who can speak Spanish and Catalan, apart from English and, in some cases, other native languages. However, a number of differences can be observed between the two classroom contexts. Regarding 4ESO KB, it is a group of 27 students from two different groups, B and K. Their overall language command is higher than the one in 4ESO ACL. In fact, most of the students in this classroom were part of high-performance English groups in previous academic years. In terms of motivation, the classroom shows a positive attitude towards learning, and most of them are planning on continuing their studies in the following years. In relation to 4ESO ACL, it is composed of 16 students, most of which were part of low-performance English groups, and their overall language command is lower than the one in group 4ESO KB. In general, their motivation towards learning, and particularly towards learning



English, is also lower than in the other group, as they are expected to end their studies or take vocational training as soon as they can, so they feel that they will not need English in the future. In order to compensate for the differences in level and motivation, the experimental methodology was used in the less advantaged group, 4ESO ACL, whereas 4ESO BK became the control group.

4.2 Materials

Two types of materials were used. On the one hand, the teaching materials used as support for the theoretical classes; on the other hand, the pre-tests and post-tests, or questionnaires, used at the beginning and at the end of the research process.

Regarding the questionnaires, two models were created for this experiment, namely A and B. Both models were used as pre-test and post-test. Each of these handouts contained the following tasks. *Task 2* was a fill-in-the-gap activity that required the students to choose the most correct preposition to complete a set of 30 sentences, all extracted from Units 121 to 125 in Murphy's English Grammar in Use (2012, 242-252). This was made to ensure the appropriateness of the exercise to the students' English level, which at the 4ESO stage is assumed to be intermediate. *Task 3* was also a fill-in-the-gap activity, but on this occasion the sentences lacked both the preposition and its complement. The complements to be used in the different gaps were scrambled on a table, and students had to select the most suitable one for each sentence. The six sentences used in this exercise were also extracted from Murphy's (2012) units devoted to prepositions.

As regards the theoretical materials, these consisted of a series of Powerpoint presentations and practical exercises. These exercises were taken from Song (2013), where the author also compares a CL with a traditional approach to teaching the prepositions *in*, *on*, *at*. With respect to the control group, 4ESO BK, the target prepositions were taught from a collocational perspective. For this, and following Song's (2013) example of a traditional approach, the different collocational contexts in which the prepositions can be used were arranged in terms of a definition elicited by the particular utterances shown in the Powerpoint. Concerning the experimental group, 4ESO ACL, students were introduced to CL and the main concepts they needed to understand this approach. After this, they were presented a simplified version of the proto-concepts developed by Navarro i Ferrando (1998) to explain the meanings of *in*, *on*, *at*.

4.3 Procedure

For the experiment, students were asked to fill in a questionnaire as a pre-test. Two versions of the questionnaire,



namely A and B, were distributed around the classrooms so that no students sitting contiguously had the same model, in order to avoid cheating. After the pre-test and before the post-test, two sessions were devoted to teaching the prepositions *in*, *on*, *at* in both 4ESO classrooms. In these, two different methodologies were used: a CL approach in the experimental group (4ESO ACL), and a traditional approach in the control group (4ESO BK). In order to ensure the same learning opportunities, both methodologies were applied under similar conditions. In the post-test session, the handouts were the same as in the pre-test, but students who had previously taken model A, now received model B, and vice-versa.

In order to test the main hypothesis in this study, a comparison was made between the achievements obtained by students in both groups in the initial and final questionnaires. However, as some members from the two groups had missed either the pre-test or the post-test, the number of valid samples was lower than the number of people in each classroom. Thus, in 4ESO BK –the control group– the final amount was 21, while in 4ESO ACL –the experimental group– only 11 samples were valid.

V. Results

The results of the experiment are presented in the tables below. These figures have been created in order to compare two dimensions of the data collected in the study. One dimension is the number and quality of learners' answers in the pre-test and post-test; the other, the students' overall performance in the initial and final questionnaires.

On the one hand, the percentages of correct (✓), incorrect (X) and blank (∅) answers provided to *Task 2*, *Task 3*, and to the combination of both tasks (*Task 2 + Task 3*), are displayed in Table 1 (control group) and Table 2 (experimental group). In these, the first row shows the answers corresponding to the pre-test, while the ones relating to the post-test are situated on the second row. At the bottom of the tables, the difference between the percentages corresponding to the pre-test and the post-test (*Variation*) is illustrated. A negative *Variation* indicates that the number of items corresponding to an answer type (for instance, correct answers) in the post-test is lower than the number of the same answer type in the pre-test, and vice-versa.

Table 1. Percentages of correct, incorrect and blank answers to Task 2, Task 3, and Task 2 + Task 3 in the pre-test and the post-test, and their variation between the two tests (control group)

4ESO BK	Task 2		Task 3		Task 2+Task 3	
	X	∅	X	∅	X	∅

Pre-test	47.9 %	50%	2.1%	36.25%	60 %	3.75%	45.3%	52.2%	2.5%
Post-test	47.5 %	52.5%	0%	36.25%	63.75%	0%	45%	55%	0%

Table 2. Percentages of correct, incorrect and blank answers to Task 2, Task 3, and Task 2 + Task 3 in the pre-test and the post-test, and their variation between the two tests (experimental group)

4ESO ACL	Task 2			Task 3			Task 2+Task 3		
	X	∅		X	∅		X	∅	
Pre-test	42.2%	56.5%	1.3%	27.3%	52.3%	20.4%	38.9%	55.6%	5.5%
Post-test	40.9%	58.4%	0.7%	36.4%	54.5%	9.1%	39.9%	57.5%	2.6%

On the other hand, a comparison has also been made in relation to the number of students in each classroom who have achieved the same, better or worse results in the pre-test and the post-test. These are illustrated in Table 3 (control group) and Table 4 (experimental group). These tables represent the difference between students' performance in *Task 2*, *Task 3*, and to the combination of both tasks (*Task 2 + Task 3*) in the pre-test and the post-test. In this case, the proportion of students who have achieved the same, worse or better results is represented as a number and as a percentage.

Table 3. Number and percentage of students who have improved, worsened or obtained equal results in Task 2, Task 3, and Task 2 + Task 3 together between the pre-test and the post-test (control group)

4ESO BK	Task 2			Task 3			Task 2+Task 3		
	better	worse	equal	better	worse	equal	better	worse	equal
Number of students	9	7	4	6	7	7	7	8	5
Percentage	20%	35%	45%	30%	35%	35%	35%	40%	25%

Table 4. Number and percentage of students who have improved, worsened or obtained equal results in Task 2, Task 3, and Task 2 + Task 3 together between the pre-test and the post-test (experimental group)

4ESO ACL	Task 2			Task 3			Task 2+Task 3		
	better	worse	equal	better	worse	equal	better	worse	equal
Number of students	5	5	1	5	3	3	4	6	1
Percentage	45.45%	45.45%	9.1%	45.45%	27.27%	27.27%	36.4%	54.54%	9.1%

VI. Discussion

On the one hand, in relation to the variation between the number of correct, incorrect and blank answers emitted in the two classes in the pre-test and the post-test, the results obtained from



Task 2 show that the proportion of correct answers provided by students in the control group both in the pre-test (47.9%) and the post-test (47.5%) is higher than the ones corresponding to the experimental group (42.2% and 40.9%, respectively). In *Task 3*, the control group have achieved an equal percentage of correct answers in the initial and final questionnaires. However, their proportion of incorrect answers has increased a 3.75%. In contrast, the experimental group, who obtained a lower percentage in the pre-test, have achieved slightly better results than 4ESO BK (control group) in the post-test. Thus, even if 4ESO ACL (experimental group) have experienced a 2.2% increase in their number of incorrect answers, the variation in their proportion of correct answers (+9.1%) is much higher than that. Considering the results obtained from *Task 2 + Task 3* together, these do not seem very positive, as both groups have reached an overall higher proportion of wrong answers than of correct ones. Despite that, the outcome of the experiment is more positive in the experimental group, in that their number of correct answers has seen a greater increase than in 4ESO BK (control group). In consonance with that, the rise in the number of incorrect answers has been smaller in the experimental group as well.

In relation to our initial hypothesis, the results from *Task 2* seem to contradict it, whereas the results from *Task 3* and *Task 2+Task 3* considered together comply with it. These data seem to contradict each other; however, there is a factor that may explain the experimental group's unsuccessful performance in *Task 2*: motivation. In the description of the participants, it has been pointed out that students in the experimental group are characterised by an overall lack of motivation. During the research process, students in the control group have not been openly enthusiastic neither about the questionnaires nor the theoretical explanations. However, their behaviour and attitude towards learning could be described as a fairly positive. In contrast, the overall attitude in the experimental group has been negative, as several students in 4ESO ACL showed indifference, or even open rejection, towards the questionnaires and the theoretical classes. This contrast between the two groups can be seen, for example, in the fact that a much higher percentage of the experimental group has left questions unanswered (i.e. blank) in the questionnaires, even in the post-test. Extrapolating these attitudes to the scope of the activities, *Task 2* is much longer than *Task 3*. Therefore, students may have found that completing the former is more boring than completing the latter. In addition, *Task 2* constitutes a classic example of fill-in-the-gap activity in which the sentences are mechanically answered with one preposition. In contrast, *Task 3* involves the necessity of combining the prepositions with another element. This fact might have made the students consider the completion of *Task 3* as more appealing than the

mechanical selection of a preposition in *Task 2*. In other words, it could be argued that the students' negative attitude towards the questionnaires, and particularly towards *Task 2*, has had a negative influence on the experiment's results, most notably in the experimental group. In this sense, it could be assumed that participants in the experimental group have paid less attention, and therefore have provided a greater number of wrong answers to the task that engaged their motivation the least.

On the other hand, the outcomes of the experiment can also be assessed in terms of the percentage of students from the two groups who have improved, worsened, or obtained equal results in the pre-test and the post-test. Concerning *Task 2*, the proportion of students who have improved in the experimental group (45.45%) is slightly higher than in the control group (45%). However, an equal fraction of students have obtained negative results in the experimental group (45.45%), while in the control group the difference between the students who have improved and worsened is more obvious (45% and 35%, respectively). Regarding student performance in *Task 3* in the two groups, the class in which more people have improved is the experimental group. In fact, not only the proportion of successful students in this group is greater than of those who have not succeeded, but also than their counterparts in the control group. In addition, in the control group there is a greater fraction of students who have worsened (35%) than of students who have improved (30%). Finally, the data gathered from *Task 2 + Task 3* together indicate that the proportion of students who have improved in the experimental group (36.4%) is higher than in the control group (35%). However, the number of worse performances in the experimental group is also greater nonetheless (54.5%), as in the control group there is a less sharp proportion of students who have done worse between the pre-test and the post-test (40%).

Summarising, the data gathered in relation to the number of students who have achieved better, worse or equal results between the pre-test and the post-test in each group agree with our initial hypothesis, that is, that the group following a CL approach would improve more their command of the prepositions *in*, *on*, *at* than the group following a traditional approach. Indeed, in *Task 2*, *Task 3* and *Task 2 + Task 3*, the percentage of students who have improved their results between the pre-test and the post-test is higher in the experimental group. These results would also be in line with the ones obtained by Song (2013) in his experimental comparison between a CL and a traditional approach to teaching the prepositions *in*, *on*, *at*.

6.1 Conditions of the experiment: drawbacks

Despite the fact that the results obtained in the study agree with our initial hypothesis, it must be also pointed out that both the



experimental and the control group present an important fraction of students who have not achieved better results in the pre-test than in the post-test, and that the percentages of students who have worsened are greater in the experimental group. In relation to this situation, a series of factors may have had an influence on the students' performance between the initial and final questionnaires. These are motivation, confidence, class attendance, timing, and the teaching materials.

As regards motivation, its effects, which have been most notable in the experimental group's performance, it has been suggested that the experimental group's lack of motivation has led the students in this class to demonstrate a negative attitude towards learning, which has been translated into a worse performance when completing an activity the nature of which might not engage their attention (*Task 2*). Another way in which motivation might have affected students' performance is related to its connection with their confidence. It could be argued that the existence of a more positive attitude towards the experiment in the control group than in the experimental group may be explained in terms of students' confidence. Since most of the students in the control group have a good English level, they feel confident about it. This confidence might, in turn, generate motivation towards learning, seen as a pleasant experience. However, the situation in the experimental group is the opposite, as they think of themselves as having a poor command on the English language, which is translated into a more negative attitude towards learning.

Class attendance is another factor that might have had a particularly negative influence on the experimental group's results. Indeed, several students missed part of the theoretical explanations. This fact can be considered to have affected negatively both, these students' results, as well as the outcomes of the whole class. On the one hand, the students who missed the lessons can be expected to have achieved a poorer understanding of the theoretical approach they were explained, and thus on the use of the target prepositions. On the other hand, the lack of understanding can also have affected the students' confidence, and therefore have derived into worse results affecting both, their individual performance as well as their performance at the class level.

The lack of sufficient time to review the theory dealt with in the two groups might have influenced the students' performance negatively as well. Indeed, there were time constraints in relation to the number of sessions available for the experiment. In addition, the experiment coincided with a period in which students need to devote most of their time preparing exams for the rest of subjects, thus leaving other matters unattended.

Finally, the way in which the materials have been presented to students can also be considered to have affected the results of the experiment. In the experimental group, the theoretical explanations related to the CL approach to the semantics of the prepositions *in*, *on*, *at* have been presented by means of a language that can be considered as too specialised for 4ESO students. In fact, it could be said that students have been taught a CL theory of prepositional meaning, rather than having learnt from exercises adapting said CL theory to their instructional level. The lack of a proper adaptation of the theoretical materials to the students is due both to the time constraints mentioned above in relation to the period available to implement the experiment, and to the lack of materials to be used as reference.

VII. Conclusion

The results obtained in this study corroborate our initial hypothesis in terms of two dimensions. On the one hand, the variation between the number of correct, incorrect and blank answers emitted in *Task 3* and *Task 2 + Task 3* in the pre-test and the post-test by students in the experimental group has been more positive than in the control group. In addition, the class in which a greater number of students have improved their achievements between the initial and the final questionnaires has also been the experimental group. More importantly, these results demonstrate that the field of CL has yet much to offer to the world of language pedagogy, and particularly to the teaching of prepositions.

However, the data gathered in relation to the number of students who have improved their results in *Task 2* have been more positive in the control group. In the light of these results, it has been argued that the difference in motivation between the students in the experimental and the control group has played an important role. Similarly, a great proportion of students in the control and experimental groups have obtained worse results in the post-test than in the pre-test. Thus, this situation has been argued to have been provoked by the coincidence of a series of factors in the experimental conditions that might have had a negative impact on the results. These factors are motivation, confidence, class attendance, timing, and the design of the teaching materials.

The main conclusion that can be extracted from these apparently contradictory results is that further research is needed in order to corroborate whether, and to what extent, the negative results obtained in the experiment can be attributable to the factors mentioned above. Studies similar to this one, and others carried out longitudinally and with a larger number of participants need to be conducted. The difficulty to find and design suitable materials for the



implementation of the theoretical principles of CL in Secondary Education suggests the necessity of research projects that follow the lines opened by Boers (2013), Johansson Falck (2018), Lindstromberg (1996, 1998), Navarro i Ferrando, Campoy and Caballero (2001) or Song (2013).

VIII. References

- Boers, Frank. 1996. *Spatial prepositions and metaphor: a cognitive semantic journey along the up-down and the front-back dimensions*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Boers, Frank and Murielle Demecheleer. 1998. «A cognitive semantic approach to teaching prepositions». *ELT journal* 52 (3): 197-204.
- Boers, Frank. 2013. «Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration». *Language Teaching* 46 (2): 208-224.
- Bratož, Silva. 2014. «Teaching English locative prepositions: a cognitive perspective». *Linguistica* 54 (1): 325-337.
- Feist, Michelle. 2000. «On in and on: An investigation into the linguistic encoding of spatial scenes». PhD dissertation, Northwestern University.
- Hornby, Albert et al. 2005. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Johansson Falck, Marlene. 2018. «Embodied experience and the teaching and learning of L2 prepositions: A case study of abstract in and on». In *What is Applied Cognitive Linguistics? Answers From Current SLA Research*, edited by Andrea Tyler, Lihong Huang and Hana Jan, 285-302. Berlin and Boston: De Gruyter Mouton.
- Johnson, Mark. 2013. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford: Stanford University Press.
- Lindstromberg, Seth. 1996. «Prepositions: meaning and method». *ELT Journal* 50 (3): 225-236.
- Lindstromberg, Seth. 1998. *English prepositions explained*. Amsterdam and New York: John Benjamins Publishing.



- Murphy, Raymond. 2012. *English Grammar in Use. A self-study reference and practice book for intermediate learners of English*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Navarro i Ferrando, Ignasi. 1998. *A Cognitive Semantics Analysis of the Lexical Units AT, ON, and IN in English*. PhD dissertation, Universitat Jaume I.
- Navarro i Ferrando, Ignasi and María Carmen Campoy. 2001. «Thinking with English prepositions and adverbs». In *Docència universitària: avanços recents: Primera Jornada de millora educativa de la Universitat Jaume I*, edited by Universitat Jaume I, 243-252. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Navarro i Ferrando, Ignasi and Deborah Tricker. 2001. «A Comparison of the use of at, in, and on by EFL students and native speakers». *Revista Española de Lingüística Aplicada* 14: 295-324.
- Navarro i Ferrando, Ignasi. 2006. «On the meaning of three English prepositions». In *In-roads of Language: Essays in English Studies*, edited by Ignasi Navarro i Ferrando and Nieves Crespo. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Navarro i Ferrando, Ignasi. 2012. «Exploring the Lexical Representation of English Particles in the Lexical-Constructional Model». In *Cognitive Linguistics between Universality and Variation*, edited by Mario Brdar, Ida Raffaelli and Milena Žic Fuchs, 137-156. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Silvestre López, Antonio José and Ignasi Navarro i Ferrando. 2007. «Diachronic Change in the Semantic Configuration Of Six Verb-Preposition Combinations». *Studia Universitatis Petru Maior Serie Philologia*, 6: 156-171.
- Song, Xin. 2013. *A cognitive linguistic approach to teaching English prepositions*. PhD dissertation, University of Koblenz-Landau.
- Tyler, Andrea and Vivian Evans. 2003. *The Semantics of English Prepositions: Spatial scenes, embodied meaning, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varela, Francisco, Eleanor Rosch, and Evan Thompson. *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Image-schematic structures of *near*, *next to* and *by* in the landscape context of *The Hobbit*

Nuria Flor Fabregat
al081314@uji.es

Ignasi Navarro i Ferrando
ignasi.navarro@uji.es

I. Abstract

Various senses of quotidian words –not just literal or physical senses, but also figurative senses– appear very often in narrative storytelling contexts. In the case of prepositions, polysemy is an acknowledged evident phenomenon. Many linguists in the cognitive linguistics tradition have analysed the semantic contrasts between prepositions, on the grounds of image-schemas (Lakoff 1987), frames of reference (Levinson 2003) and other cognitive patterns. The aim of this paper is to clarify the meaning of the prepositions *near*, *next to* and *by* as well as the perception boundaries that contribute to that meaning, through the analysis of the spatial language in the book *The Hobbit*, by John Ronald R. Tolkien. This literary work is particularly useful for the analysis of spatial language because, by describing spatial environments and situations, the author helps readers understand an imaginary world and controls their spatial perception and conceptualisation. The term *image-schema* refers to imaginative procedures in connection with meaning and perception. According to Navarro i Ferrando (2000, 2006, 2011), there are three different image-schematic perceptual dimensions in which trajector (TR) and landmark (LM) play their role for the conceptualisation of a particular scene. Thus, this research provides a proposal of prepositional meaning and polysemy regarding image-schematic structure, according to a three-dimensional system, which includes topology, force-dynamics and function to illustrate TR-LM relationships. The results shed some light on the semantic contrast between *next to*, *near* and *by*.

Keywords: *near*, *next to*, *by*, literal meaning, figurative meaning, dimensions of spatial perception, topology, dynamics, function.

II. Introduction

The primary purpose of this research is to analyse the three prepositions *near*, *next to* and *by* in contexts extracted from the book *The Hobbit*. Examples are analysed taking into consideration the conceptual tools of the three perceptual dimensions, i.e. topology, dynamics and function, as well as frames of reference and image-schemas, so that we better comprehend their polysemy. The relevance of this article resides in focusing on an analysis of these prepositions from the Cognitive Linguistics perspective with the purpose of unveiling their distinct meanings in the context of this story and landscape.

The relation between perception and meaning (Johnson 1987) pays attention to the interactions of the body when experiencing the

world on the grounds of image-schemas. Thus, in association with meaning and perception, the term *image-schema* concerns the imaginative human mechanisms. Some authors (Lakoff 1987; Brugman 1988; Deane 1993; Sandra, and Rice 1995; Brenda 2017) use the *lexical network* model to show distinct and related senses of prepositions on the grounds of topological and force-dynamic relationships between TR and LM. Besides, the notion of function is used to describe the polysemy of prepositions in different languages, as Vandeloise (1991) shows for French.

In general, units embody the regularities of a language. Thus, linguists may consider regularities as constructive rules, filters or schemas. Cognitive grammar explains regularities as abstractions that take the form of schemas. Categorisation relationships connect these units so that they can form networks of any size (Langacker 2008, 219).

2.1 Theoretical background

2.1.1 Aspects of image-schemas from the spatial motion group (Johnson 1987, 160-161):

1. PATH: the path schema consists of «parts» and «relations». This image-schema involves three components (1. a source point A - a starting point; 2. a terminal point B –a goal; and 3. a direction tracing a path between these two points– a sequence of locations connecting the source with the goal), and a relation (a force vector moving from A to B). This from-to schema manifests in several types of events, such as walking from one place to another, throwing a baseball to someone, hitting someone, or even giving one's mother a gift.
2. CYCLE: this image-schema occurs along with complex interacting cycles (breathing, walking-standing, wakening-falling asleep), or also some cyclic processes (seasons, day and night, the stages of progress in animals or plants, and the life cycle itself from birth to death). The primary meaning of a cycle is that it begins at an initial point, advances through connected situations and ends at the same place where the cycle began to start a new cyclic pattern. This representation includes a climactic structure with a sine wave (rise and fall), which is named cyclic climax.

Thus, a cycle produces a spherical motion and has some features from Eviatar (1985, 161):

A cycle consists of temporal boundaries in the ordinary activities (shorten a week just to five days).

It may be sequential, multiple or overlapping (temporal for –hours or days– or functional for –cycles for doctors).

It can be regarded in a quantitative model (time) or also a certain qualitative point (day, night, a weekend or a week).

It can be *natural* or *conventional*, i.e. a traditional and cultural aspect.

Thus, both in a circular form and in the sine wave representation of a climactic structure, the cycle schema forms a basic pattern for the aim of experiencing and understanding temporal sequences and events or even non-temporal entities (numbers).

The most common image-schemas that represent force patterns are the following (Johnson 1987, 84-87, 127-135, 158):

1. **COMPULSION:** this image-schema means force, obligation or pressure. This situation occurs as external forces, such as wind, physical objects, water, or people move other entities. Compulsion sometimes refers to a force that overcomes resistance. Otherwise, it refers to a resisted force. This force has a direction and moves along a path.
2. **BLOCKAGE:** in the attempt to interact with objects or persons forcefully, this pattern occurs when an object encounters another object that blocks and resists the force. For instance, in the movement of a baby who learns how to crawl, as that baby finds a wall, it blocks the process of her journey. A force vector that encounters an obstacle represents this image-schema.
3. **COUNTERFORCE:** here two equally strong forces encounter each other face-to-face on the path. For instance, these forces are familiar in the football linemen, in the head-on meeting of forces.
4. **DIVERSION:** this schema shows how two forces smash or collide together with a resultant change in force vectors. For example, when someone is rowing a boat at an oblique angle against the wind, the initial force will be lost.
5. **REMOVAL OF RESTRAINT:** here nothing blocks the passage. For example, when a door opens, the entrance is free to come into the room. This image-schema suggests the removal of a barrier or its mere absence.
6. **ENABLEMENT:** the image-schema focuses on the movements or manipulation of objects when motion brings about a sense of power or lack of power. For example, picking up an object, the groceries, but not lifting the front of a car. Here the usual gestures for force are included in this structure of possibility, including a potential path of motion. Accordingly, this image-schema is represented by a potential force vector or absence of an obstacle.
7. **ATTRACTION:** an object moves on the path under an attracting force. For example, in the case of a magnet that draws metal toward itself, when a vacuum pulls dirt into itself, or the earth

pulls someone back down, as she jumps. This force is a kind of gravitation towards an object, and sometimes there may be other additional objects incorporated in the relation of attraction.

8. LINK: this image-schema occurs when of the linked objects are in contact. These objects connect by concrete or abstract linkages with the combination of perceptual capacities or the situation of the perceptual environment. Thus, a link appears in common physical cases, such as when the lump fits into the wall socket as an electrical fitting, the snaps of the coat join, or a child holds the parent's hand. In the structure of the link schema, there are two elements, A and B, linked by a bounding area.

Thus, linkages may not only be physical and spatial bindings or attachments, but also *temporal connections* (a temporal sequence), *causal connections* (a network is seen as a set of links to comprehend a place), *genetic connections* (a connection via the link of a common source), or *functional linking* (an object may have a relation with a functional unity).

In the balance group, there are image-schemas of axis balance, point balance, twin-pan balance or equilibrium. A prototypical balance schema consists of force vectors, which represent weight, an axis or point about the distribution of forces. This balance includes a symmetrical or proportional organisation of forces close to a point and axis. In all expanded senses of balance based on this original schema, both the axis and force vectors maintain a metaphorical extension.

1. AXIS BALANCE: force vectors and an axis represent this image-schema.
2. POINT BALANCE: the symmetrical force vectors decrease to two symmetrical vectors since the equivalent weights from the balancing force vectors are adhering at a point. Equivalent weights occur when the forces are the same on each side of the supporting point.
3. TWIN-PAN BALANCE: the axis decreases to an essential point that functions as a support. In the *balance of a rational argument*, for instance, the winner of an argument feels the *balance tip* in her favour. In the *legal balance*, the judge must estimate the *weights* of damages and order a fine in some way identical to the damages as compensation, or at least «let the punishment fit the crime». In *mathematical equality*, whatever is included to one side, the same must be included to the other side to maintain equality.
4. EQUILIBRIUM: the symmetrical force vectors encounter at a point onto a surface of curvature, or a sphere (container-surface). Here there is a balance of the *internal* and *external* forces, which

relates to a three-dimensional container. In the *systematic balance*, for example, the circulatory or respiratory system of our body must be in a dynamic equilibrium and a balance of forces with the purpose of functioning correctly. In the *psychological balance*, as an emotional experience, for instance, people usually seek an emotional balance, and the emotions must be *under control*.

2.1.2 Transformational aspects of image-schemas (Lakoff 1987, 416-460):

Transformational aspects of image-schemas may contribute to focus attention on specific of a scene for the elaboration of a concept:

- a. PATH-FOCUS TO END-POINT-FOCUS: in the imaginary, this operation implies to come after the moving object in a path, and then, focus on the point where this object comes to a stop, or where it will proceed to rest.
- b. MULTIPLEX TO MASS: if we imagine and we look at a group of various objects or individuals, the fact of moving away from the group makes it become a single and alike mass when the identity of individuals fades away, and therefore the perception provides just a mass. Then, we may move back to the position where the mass (cattle) turns again into a collective or multiplex entity (cows).
- c. FOLLOWING A TRAJECTORY: a moving object is perceived continuously; then, in mind, we can indicate the path it follows or the trajectory it is about to follow.
- d. SUPERIMPOSITION: there is a large sphere and a small cube in a scene, the size of the cube increases until the sphere fits inside it. Then, the size of the cube decreases and fits within the sphere.
- e. REFLEXIVE: This operation can be easily described using the preposition *out*. For instance, *Harry ran out of the room*. In this situation, the TR moves from the interior of the room to the exterior. *The syrup spread out*. When someone pours the syrup on the table, its boundary moves, since part of that motion was inside the boundary, and after that motion, part of the syrup is outside the previous boundary. That connection between the TR and the LM is called *reflexive*. The term *reflexive TR* refers to an entity. In some cases, also, a part of a unique entity appears as a TR, and another part of that entity appears as an LM. For instance, *roll the log over*. Here the path indicates the object moving above and across, called *reflexive path*. The reflexive TR appears in this sentence of *over* since half of the log appears as TR and the other half as an LM as it rolls over.
- f. ROTATION: In this transformation, the TR blocks access of vision to at least a part of the LM. There is a continuous motion and, in

some cases, a lack of orientation. For instance, *there were flies all over the ceiling. As the rain came down, it froze, and ice spread all over the windshield.*

In the spatial group, Lakoff describes further aspects of schemas (Lakoff 1987, 104; 276; 419-428):

- a. COVERING: there are quantifiers mixed with *over*, such as *all* to describe the covering schema. These quantifiers occur with masses (most wine) and multiplex entities (mostly ducks). At that point, imagine individual cows in a field where the perception occurs as multiplex entities. After going away from this field, the perception is a mass. For instance, *I walked all over the hill.* Here the path covers the LM through a collection of points when the TR is moving along that path.
- b. ABOVE: this schema has no specific path and no boundaries. Here the contact sense does not occur between a TR and an LM, as in some examples such as *the helicopter is hovering over the hill.* Here the helicopter is moving above the LM. When the helicopter lands, it is not over the hill, at that moment it is on the hill.
- c. ACROSS: This aspect specifies the *above/across* sense. The preposition *over* matches both *above* and *across*. An example of it is *the plane flew over.* Here the plane is the TR. At this point, the LM is omitted. However, the path is *above* the LM, also *across* the boundary from one point to the opposite, and there is no contact between the TR and the LM.
- d. CONTACT: this schema refers to a situation where a TR and an LM touch. For instance, *Sam walked over the hill.* A hill is extended and vertical, and the action of walking requires contact with the ground.
- e. VERTICAL ORIENTATION: a metaphor consists of a source domain, a target domain, and a source-to-target mapping. When a metaphor is *natural*, the structure of our experience guides its development. The phrases *more is up* and *less is down* describe this vertical orientation, for instance, *the number of books published each year keeps going up. That stock has fallen again.* The source domain is verticality, and the target domain is quantity. Here the domain of verticality correlates with the *up-down* schema, which functions in association with gravity.
- f. LENGTH (extended TR): For instance, *the bird flew over the yard. The telephone line stretched over the yard.* In the latter example, *over* describes the extension of a long, thin TR such as the telephone line. Let us look at another example like *the rocket shot up*, in contrast with *the lamp was standing up.* Here, in the first case, *up* is used to indicate the motion path of a TR, and in the second case *up* is used for the extension of a long, thin





object such as the lamp. These structures suggest that an *image-schema transformation* exists, considering a motion schema where a TR moves, and a long, thin object schema as extended. These schemas establish a basis for category extension.

2.1.3 Frames of reference and dimensions

According to Levinson (2004), there are three primary frames of reference, namely intrinsic, relative and absolute. Table 1 briefly summarises their definitions:

Table 1. Frames of reference (based on Levinson 2004, 76)

n	HORIZONTAL DIRECTION		
	INTRINSIC	RELATIVE	ABSOLUTE
t	A canonical position.	A perception from a viewpoint.	The gravity axis.
h	Description: a domain from a named side of a landmark object.	Description: the observer's axes mapped onto the ground object which are named angles.	Description: a fixed set of sides and axes for defining a direction from a ground object.

Horizontal perspective (Levinson 2004), the conceptual puzzle is to define angles which can project onto a ground object. Levinson answers to this puzzle describing three frames of reference. Firstly, the intrinsic system is projected out by a domain from a named side of a landmark object. Secondly, the observer's axes describe the relative system, and these axes are mapped onto the ground object and are named angles. Finally, the absolute system uses a fixed set of sides and axes to define a direction from a ground object.

In addition, from a Cognitive Linguistics perspective, Navarro i Ferrando (1998, 2006, 2011) provides a model for the semantic representation of prepositions whose senses are derived and arranged according to three semantic dimensions:

1. TOPOLOGY: The visual perception of objects gives the speaker clues for establishing and conceptualising topological relations like coincidence, contact, inclusion, proximity, and the like.
2. FORCE-DYNAMICS: Human beings have experience of self-motion and object motion, which provides the clues for conceptualising patterns of interaction concerning dynamics.
3. FUNCTION: Human beings have experience of the effects of interaction, as well as the consequences of those effects for survival and well-being. (Navarro 2006, 171).

III. Objectives

Regarding semantics, the primary objective of this research is to perform a detailed analysis of the prepositions *near*, *next to* and *by*,

with the purpose of unveiling the semantic distinctions that make them different.

Firstly, a view of the theoretical background about perceptual dimensions, frames of reference and image-schemas is necessary, as introduced in the previous sections. Secondly, a contextual analysis of these three prepositions from contexts in *The Hobbit* is carried out. Thirdly, comments on some examples illustrate the semantic dimensions studied (Johnson 1987; Lakoff 1987; Levinson 2003; Navarro i Ferrando 2000, 2006, 2011).

IV. Material and method

The material used is the novel *The Hobbit*, from which we select contexts including the three prepositions *near*, *next to* and *by*. Their definitions from dictionaries (Oxford Dictionary and Cambridge Dictionary) provide the first account of their diverse senses. Subsequently, the analytical tools taken into account are image-schemas for topology, dynamics and function. Next, some examples from the book *The Hobbit* are analysed according to these three dimensions, including figurative senses derived from them. Finally, we perform an analysis of each example including the corresponding dimension, the frame of reference and image-schema as well as the predominant TR and LM types.

The procedure is as follows:

- The first step consists in extracting the first 50 fragments including prepositions *near*, *next to* and *by* from *The Hobbit*.
- The second step consists in the analysis of semantic dimensions, topology, dynamics and function, frames of reference and image-schemas.
- Finally, the semantic contrasts between *near*, *by* and *next to* are identified.

V. Results

Each preposition (*near*, *next to* and *by*) is described along the three dimensions of spatial perception, i.e. topology, dynamics and function, in the landscape contexts extracted from the novel. A detailed meaning description provides for a contrast between these prepositions.

Firstly, the dictionary definitions of the three prepositions are presented and elaborated along the three perceptual dimensions. Secondly, an analysis of examples extracted from *The Hobbit* illustrates the meanings and senses grounded on the perceptual dimensions under elaboration.

Senses of preposition *near* in English Oxford Dictionary:

1. At or to a short distance away from (a place): «do you live near here?», [superlative] «the table nearest the door».
2. A short period of time from: «near the end of the war». [comparative] «details will be given nearer the date».
3. Close to (a state): «she gave a tiny smile, brave but near tears».
 - 3.1 A small amount below (another amount): «temperatures near 2 million degrees.»
4. Similar to: «a shape near to the original».

Senses of the preposition *near* in the Cambridge Dictionary:

1. Not far away in the distance: «Is there a restaurant near here?». «I'd like to sit near a window, please».
2. Not far away in time: «We can decide which route to take nearer the time».
3. Almost in a particular state, or condition: «the runners looked near exhaustion».

According to the senses found in the dictionaries, the meaning of *near* expresses the following perceptual dimensions:

TOPOLOGY: According to the topological configuration of the TR-LM scene, a TR is located in a position to a short distance in respect to an LM. A metaphorical sense can occur for time expressions and emotional states as locations. Also, the sense of nearness in a scale of quantity and quality is expressed by this preposition.

DYNAMICS: In this dimension, both horizontal and vertical axis can occur in these landscape contexts using this preposition. Therefore, this preposition leaves the motion axis unspecified because of the direction of movement. Thus, the preposition *near* allows for any direction of motion according to the examples analysed.

FUNCTION: In this dimension, an LM is accessible to a TR. But this TR does not imply intentionality or control of the landscape context in a scene.

The examples of *near* are as follows:

1. «There was a little cave (a wholesome one with a pebbly floor) at the foot of the steps and near the end of the stony ford. Here the party gathered and discussed what was to be done» (p. 191, line 20).

Here the topological dimension is clearly expressed, which means proximity to an entity in a short distance. The frame of reference is absolute, and the image-schema is centre-periphery. The TR (a little cave) is more salient than the LM (the end of the stony ford).

2. «He was a descendant in long line of Girion, Lord of Dale, whose wife and child had escaped down the Running River from the ruin long ago. Now he shot with a great yew bow, till all his arrows but one were spent. The flames were near him. His

companions were leaving him. He bent his bow for the last time» (p. 399, line 12).

Here the dynamics dimension is more prominent, which means there is an apparent movement. The reference frame is relative. The axis is undetermined. The image schema indicates a trajectory. The TR (flames) is more salient than LM (him).

3. «Every now and again, while he was still near enough, they caught a glint and a tinkle as he stumbled on some golden thing. The light grew smaller as he wandered away into the vast hall; then it began to rise dancing into the air. Bilbo was climbing the great mound of treasure. Soon he stood upon the top, and still went on» (p. 378, line 12).

The most prominent dimension here is function, which expresses accessibility (start across, wandered, treasure). The frame is relative. The image-schema shows source-path-goal (from-to). The TR (he) is less salient than LM (mound of treasure).

4. «"We will have King Bard!" the people near at hand shouted in reply. "We have had enough of the old men and the money-counters!" And people further off took up the cry: "Up the Bowman, and down with Moneybags," till the clamour echoed along the shore» (p. 402, line 25).

The dimension is function, which means interaction and accessibility (shouted). There is a figurative sense: *near at hand* (close, approaching). The frame is relative. The image-schema is expresses centre-periphery. The TR (the people) is salient, and the LM is not specified in the sentence but further below in the context (*along the shore*).

The preposition *next to* in the Cambridge Dictionary:

1. Used when describing two people or things that are very close to each other with nothing between them. «Can I sit next to the window?»
2. Used to mean «after» when making a choice or a comparison: «cheese is my favourite food and, next to that, chocolate».
3. Almost: «they pay me next to nothing (very little), but I really enjoy the work».

The preposition *next to* in the English Oxford Dictionary:

1. Following in order or importance: «next to buying a new wardrobe, nothing lifts the spirits like a new hairdo!»
2. Almost: «I knew next to nothing about farming.»
3. In comparison with: «next to her, I felt like a fraud.»

According to the senses found in the dictionaries and the contexts analysed in our corpus, the meaning of *next to* expresses the following perceptual dimensions:

TOPOLOGY: according to this dimension a TR is in a contiguity position about an LM. Contact is acceptable, but it does not occur on many occasions. There may be also other entities in the context besides a TR and an LM. The closest entity to an LM is a TR in the scene.

DYNAMICS: In this dimension, the horizontal axis is relevant because of the direction of movement. At this point, the preposition *next to* implies this direction according to the examples regarded.

FUNCTION: A TR implies intentionality and attention to an LM in a scene. The fact that an entity is very close to another entity makes it possible for a human perceiver to compare both entities with each other. This fact allows for the metaphorical extension of the function «comparison», so that in non-physical domains *next to* indicates a relationship between two entities as compared from the speaker's point of view. A metaphorical sense can occur for comparison, or for comparing the importance of TR and LM.

The examples of *next to* are:

1. «Half a minute! said Dori, who was at the back next to Bilbo, and a decent fellow. He made the hobbit scramble on his shoulders as best he could with his tied hands, and then off they all went at a run, with a clink-clink of chains, and many a stumble, since they had no hands to steady themselves with» (p. 116, line 2).

The topological dimension expresses contiguity. The reference frame is intrinsic, because of the inferred lateral side of the LM. The image-schema is seen as centre-periphery. The TR (Dori) is equally salient as the LM (Bilbo).

2. «"I see they have begun to arrive already," he said when he caught sight of Dwalin's green hood hanging up. He hung his red one next to it, and "Balin at your service!" he said with his hand on his breast» (p. 30, line 7).

The dynamics dimension expresses motion. The frame is intrinsic. The schema is force (Johnson, 1987). The TR (his red hood) is less salient than the LM (green hood).

3. «As he lay in bed he could hear Thorin still humming to himself in the best bedroom next to him» (p. 59, line 10):

The function dimension implies interaction and perception (to sing with closed lips). The frame is relative. The schema is centre-periphery. The TR (Thorin) and the LM (him) are in a symmetrical relation.

4. «It was now nearly lunchtime, and most of the things had already been sold, for various prices from next to nothing to old songs (as is not unusual at auctions). Bilbo's cousins the Sackville-Bagginses were, in fact, busy measuring his rooms to see if their own furniture would fit» (p. 483, line 23).



The topology dimension indicates proximity. The author makes a comparison. The frame is relative. The image-schema a scale. The TR (various prices) is less predominant than the LM (at auctions).

Next to nothing is a metaphor which means almost nothing, a very small amount (idiom).

The preposition *by* in the Cambridge dictionary:

1. Agent: used to show the person or thing that does something. «The motorcycle was driven by a tiny bald man».
2. Method: used to show how something is done. «They travelled across Europe by train/car».
3. Position: near or at the side of something. «A small child stood sullenly by her side».
4. No later than: (not later than; at or before) «she had promised to be back by five o'clock».
5. Measurement:
 - Used to show measurements or amounts: «our office floor space measured twelve meters by ten» (= was twelve meters in one direction and ten in the other).
 - Used to say that something increases or changes with every minute, hour, day, etc. that passes: «the death toll from the hurricane was climbing minute by minute/by the minute».
6. During: «We travelled by night and rested by day».
 - Used when describing someone's character or job: «she is, by nature, a sunny, positive kind of person».
 - If something is all right/fine by someone, they agree that it can happen: «I'd rather go later. That's fine by me».

The preposition *by* in the English Oxford Dictionary:

1. Indicating the amount or size of a margin: «the shot missed her by miles».
2. Indicating the location of a physical object beside a place or object: «remains were discovered by the roadside».
3. Indicating the amount or size of a margin: «the shot missed her by miles».

By expresses the following perceptual dimensions:

TOPOLOGY: In this dimension, a TR is in a proximity/contiguity position from an LM. A metaphorical sense can occur for time expressions (no later than, by night) and also for some increases or changes in measurement. There are also other entities in a scene, but these are irrelevant.

DYNAMICS: In this dimension, the horizontal axis is relevant because of the direction of movement. At this point, the preposition *by* implies this direction according to the examples regarded.

FUNCTION: In this dimension, an instrument or an agent used with the passive voice occurs on many occasions. Then, a TR implies intentionality and attention to an LM in the landscape context from a scene.

The examples of the preposition *by* are:

1. «"Bother burgling and everything to do with it! I wish I was at home in my nice hole by the fire, with the kettle just beginning to sing!» It was not the last time that he wished that!» (p. 66, line 25).

The topology dimension expresses proximity. The frame is relative. The TR (I) is less salient than the LM (the fire).

2. «In fact, he was just sitting down to a nice little second breakfast in the dining-room by the open window, when in walked Gandalf» (p. 63, line 2).

The dimension is dynamics, which means stative. The frame is relative. The image-schema is a balance. Here there is no motion. The axis is considered to be horizontal. The TR (he) is less predominant than the LM (the open window).

3. «The chance never arrived, until Bilbo Baggins was grown up, being about fifty years old or so, and living in the beautiful hobbit-hole built by his father, which I have just described for you, until he had in fact apparently settled down immovably» (p. 23, line 16).

The functional dimension expresses control. The reference frame is relative. The image-schema is centre-periphery. The TR (his father) is less predominant than LM (the beautiful hobbit-hole).

VI. Discussion and conclusions

The most frequent image-schemas underlying the use of the preposition *near* are centre-periphery and source-path-goal (from-to). In addition, the frame of reference is mostly relative.

As for the preposition *by*, the image-schemas are centre-periphery and balance, and the frame of reference is mostly relative.

As for the preposition *next to*, the image-schemas are scale, centre-periphery and balance. The frame of reference may be relative or intrinsic.

Regarding the dimension of topology:

- ∞ The preposition *near* means proximity. The TR is more salient than the LM. Some entities may be frequently conceptualised as located between the TR and the LM. However, the preposition does not specify whether there are other entities between the TR and the LM or not.

- ∞ The preposition *next to* means contiguity, including contact in some contexts. The TR and the LM are conceived symmetrically. The preposition does specify that there are no other entities between the TR and the LM.
- ∞ The preposition *by* means proximity, and contiguity in some contexts. The TR is less salient than the LM. The preposition does specify that there are no other entities between the TR and the LM.

Referring to the dimension of dynamics:

- ∞ The preposition *near* means no parallel orientation. There may be motion.
- ∞ The preposition *next to* means mutually lateral orientation. There is a balance and, usually no motion.
- ∞ The preposition *by* means no mutual orientation. There is a balance and no motion.

As to the dimension of function:

- ∞ The preposition *near* means no mutual attention, but the preposition does indicate accessibility. There is an intentional TR.
- ∞ The preposition *next to* means no mutual attention, and there is a judgement of comparison on the part of the conceptualiser.
- ∞ The preposition *by* means attention, control and intentionality.

This study is but a first attempt or pilot research on the perceptual dimensions that define the use of the three prepositions, *near*, *next to* and *by*. Further research with larger corpora are necessary to corroborate the hypotheses stated here.

VII. References

- Brenda, Maria. 2017. «A Cognitive Perspective on the Semantics of *Near*.» *Review of cognitive linguistics* 15 (1): 121-153.
- Brugman, Claudia. 1988. «The story of Over: Polysemy, Semantics, and the Structure of the Lexicon.» M.A. Thesis, University of California.
- Cambridge Dictionary. n.d. «Cambridge Dictionary.» Accessed Month Day, Year. <https://dictionary.cambridge.org/es/>.
- Deane, Paul D. 1993. «At, by, to and past: An Essay in Multimodal Image Theory.» *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 19: 112-124.
- Eviatar, Zerubavel. 1985. *The Seven Day Circle: The history and meaning of the week*. New York: Free Press.



- Johnson, Mark. 1987. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. What Categories Reveal about the Mind. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, Stephen C. 2004. *Space in Language and Cognition. Explorations in Cognitive Diversity (Language, Culture and Cognition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford English Dictionary. n.d. «Oxford English Dictionary.» Accessed Month Day, Year. <https://en.oxforddictionaries.com/>.
- Navarro i Ferrando, Ignasi. 2000. «A Cognitive-Semantic Analysis of the English Lexical Unit In.» *Cuadernos de investigación filológica* XXVI: 189-220. Universidad de La Rioja.
- Navarro i Ferrando, Ignasi. 2006. «On the meaning of three English prepositions.» In *In-roads of Language: Essays in English Studies*, edited by Ignasi Navarro, and Nieves Alberola, 167-179. Castelló: Universitat Jaume I.
- Navarro i Ferrando, Ignasi, and Gösser, Birgit. 2011. «Semantic configuration of the spatial concept “Behind” in English.» *Studia Universitatis Petru Maior Serie Philologia* 10: 204-209. Târgu Mureș: Editura Universitatii Petru Maior.
- Sandra, Dominiek, and Rice, Sally. 1995. «Network Analyses of Prepositional Meaning: Mirroring whose mind – the linguist’s or the language user’s?» *Cognitive Linguistics* 6 (1): 89-130.
- Tolkien, Ronald R. J. 2009. *The Hobbit*. HarperCollins Publishers.
- Vandeloise, Claude. 1991. *Spatial Prepositions: A Case Study from French*. Chicago: University of Chicago Press.

Eco-friendly advertising:

A study of pictorial metaphors
in environmental advertisements

Héctor Chulvi Rodríguez
al315972@uji.es

I. Abstract

According to Cognitive Linguistics, metaphors are an essential cognitive tool to conceptualise certain domains of experience (Lakoff and Johnson 1980). Following this conception, it can be seen how advertising campaigns use metaphors with the aim of making advertisements more attractive.

In this line, this paper deals with the use of metaphors in environmental banners which aim at stopping climate change. The main aim of this study is to identify and analyse the underlying conceptual metaphors that help conceptualisers construe and reason about a collected set of environmental advertisements. This analysis is based on the conceptions related to conceptual metaphor (Evans and Green 2006; Kövecses 2002; Lakoff and Johnson 1980), as well as the ideas postulated by Charles Forceville (1996) on 'pictorial metaphors'.

Hence, six advertisements which use pictorial metaphors have been selected from a collection named Visual Metaphors in Advertising, available at the webpage www.pinterest.es. These advertisements have been analysed taking into account: the type of pictorial metaphor that they employ, the main conceptual metaphor embedded in each of them, the identification of its source and target domain and how part of the conceptual structure from the source domain is attributed to the target domain. By doing so, it is intended to show how eminent advertising corporations use this cognitive tool to make their creations more appealing to their potential viewers. The aforementioned analysis reveals that different types of pictorial metaphors are employed in contemporary advertising campaigns.

Keywords: Cognitive Linguistics, conceptual metaphor, pictorial metaphor, climate change, advertising.

II. Introduction

However unnoticed, the presence of metaphors in our daily lives, their importance in our society is worth remarking. Back in time, metaphor was thought to have a merely aesthetic function in poetry or speeches, as a rethoric tool. Nevertheless, thanks to the emersion of the Conceptual Metaphor Theory (Lakoff and Johnson 1980) (henceforward, CMT), this conception suffered a dramatic change. CMT proposed that metaphor is not just a linguistic phenomenon but a fundamental part of human thought. As a matter of fact, it is also important to claim that the term conceptual metaphor (henceforth, CM) was also coined at that moment. This groundbreaking work, accomplished by the two aforementioned



authors, allowed us to see how metaphors are present in our surroundings not only in everyday talking or writing but also when thinking and reasoning (Lakoff and Johnson 1982).

Regarding the main focus of this paper, it aims at analysing the CMs employed in a collection of six advertisements published between 2004 and 2012. It is also worth mentioning that despite the fact that not all of them have been released in English-speaking countries, their potential audience was supposed to have a basic knowledge of this language. This is inferred from the use of English for informational purposes. The advertisements analysed deal with campaigns which aim at stopping climate change. Therefore, their importance in our present-day society derives from the influence of the corporations which released the aforementioned banners but also from their recent period of publication. The relevance of the topic dealt in the advertisements is of increasing importance in our society (Bosman 1987). Taking this into account, the CMs present in such advertisements will be studied in order to show how important this cognitive phenomenon is when conveying messages of enormous importance to wide audiences by means of advertising.

2.1 Theoretical framework

The main aim of this section is to introduce the Conceptual Metaphor Theory (CMT) and the four types of pictorial metaphors postulated by Forceville (1996) in order to fully understand the study presented in this paper.

2.1.1 Conceptual Metaphor Theory (CMT)

As it has been previously mentioned, metaphors used to be studied as stylistic devices employed for literary purposes or in speeches. However, Lakoff and Johnson (1980) introduced metaphors in the Cognitive Linguistics field in a revolutionary way. They claimed that metaphors played an important role beyond the linguistic level, being of extreme relevance when conceptualising ideas. Kövecses (2002) and Lakoff and Johnson (1980) share the idea that many everyday metaphors are conceptual in nature. In addition, it is also worth mentioning that these initial conceptual structures may, later on, result in linguistic metaphorical expressions.

These authors stated that metaphors contribute to the conceptualisation of a considerable variety of concepts, emotions and feelings. Further, metaphors help us to express and describe abstract concepts in an easier way (Lakoff and Johnson 1982). Metaphors imply the understanding of one idea in terms of another, e.g. time is money, love is a journey, argument is war, among others (Kövecses 2002).

Lakoff and Johnson (1980) proposed to observe the notion CM as a way of understanding one idea, or conceptual domain, in terms of another. They claimed that a CM presented two main parts: the source and the target domain. The target domain represents the conceptual domain that we try to understand, whereas the source domain is the conceptual domain from which we draw metaphorical mappings in order to understand our target domain. In this light, Kövecses (2002) noted that target domains are commonly more abstract, whereas source domains are related to human body, animals, plants, food and forces, i.e. more concrete or embodied entities. «Target domains are abstract, diffuse and lack clear delineation; as a result, they ‘cry out’ for metaphorical conceptualisation» (Kövecses 2002, 20).

The mappings are the systematic set of correspondences that exist between constituent elements of the source and the target domain (Lakoff and Johnson 1980). Furthermore, it can be claimed that CMs are unidirectional. This unidirectionality implies that metaphors are conceptualised from a source domain to a target domain and that this relation cannot exist in the opposite way (Evans, and Green 2006).

2.1.2 Categorisation of ‘Pictorial Metaphors’

Charles Forceville (1996, 2002, 2007, 2009) has developed and redefined a classification of notable importance when classifying what he coined *pictorial metaphors*. This type of metaphors, according to this author, are the ones in which the source and the target domains are linked exclusively by visual means. Following the classification of this author, we can differentiate four kinds of pictorial metaphors.

The first one is called *Hybrid metaphor*. In this type of pictorial metaphor, both the source and the target domains are partially depicted and joined together into one entity that is perceived as a single and unified object (Forceville 2009).

The second type of pictorial metaphor, according to this author, is called *Pictorial simile*. In this case, both the source and the target domains are visually depicted in their completeness as two separated figures, but in a way that exaggerates their similarity. In such cases, the resemblance can either be inherent in the two objects or created through the manner in which they are presented (Forceville 2002).

In third place, we can highlight *Contextual metaphors*. In this specific kind of pictorial metaphor, only the source or the target domain is depicted, in a context where normally something else would be expected to appear. The replacement of the anticipated entity encourages the audience to interpret one thing in terms of another (Forceville 1996).



In fourth place, *Integrated metaphor*. In this type of pictorial metaphor, «a phenomenon that is experienced as a unified object or gestalt is represented in its entirety in such a manner that it resembles another object or gestalt even without contextual cues» (Forceville 2007, 18).

2.2 Contextualisation

In this section, a brief overview of the companies which released the advertisements analysed in this paper will be exposed. Then www.pinterest.es, the webpage in which the aforementioned adverts are gathered in a specific collection, will be introduced. Finally, the persuasive effect of metaphors employed for advertising purposes will be assessed.

Concerning the main firms which published the advertisements later discussed in this paper, we can mention Greenpeace, Bund and OroVerde. From the six banners comprised in this study, four of them have been released to the public by the well-known non-governmental organisation Greenpeace. The rest of the advertisements have been published by the firms Bund and OroVerde, contributing each company one advertisement to this investigation.

However, it is important to state that despite the fact that the selected materials have been released by the companies mentioned above, they are gathered in a collection called *Visual Metaphors in Advertisement*. This compilation is available at the webpage www.pinterest.es, which does also have a mobile phone application. This site runs a software system designed to share information mainly by using images. This online tool was founded in the year 2010. It has reached two hundred million active users as of September 2017 (Omnicores Agency 2018).

Concerning the chronology in which the advertisements in this analysis have been published, it can be stated that they have been designed during the last fourteen years. In fact, the least recent ad was released in 2004 and the most recent in 2014. The contemporaneity of the discussed banners, which enables us to ensure their relevance in our nowadays society, is worth remarking.

Besides, as scholars have already stated, CMs are of extreme importance in current advertisement due to their great power of persuasion (Bosman 1987; Goatly 1997; Mio 1997; Pascual, and Silvestre-López 2015). Similarly, their studies do also suggest that this cognitive phenomenon makes advertising campaigns more attractive to the public, therefore they reach a wider number of visualisers. This conception is based on the fact that every conceptualiser makes use of CMs in an unconscious way. Hence, this paper aims at finding if the relevance of CMs in the world of advertisement, more

specifically in the world of environmental advertising, is worth remarking.

III. Aim

The objective of this paper is to identify and analyse the CMs present in a collection of six advertisements which deal with climate change issues. The paper will show how prominent corporations make use of CMs in order to reach their audience in a successful way. More specifically, this paper will focus on how companies, whose main aim is to stop climate change and preserve our environment, make use of the aforementioned cognitive resource. By making use of CMs, they try to reach and convince wider audiences, since every conceptualiser uses this cognitive tool in an unconscious way.

It can also be observed how the analysis later developed in this paper is based on the CMs which are embedded in the selected advertisements. The analysed samples are examples of pictorial metaphors, therefore their monomodality is worth mentioning. Nonetheless, some of them show verbal cues as reinforcing devices. The study will take into account the conceptions pertaining to pictorial metaphor as formulated by Forceville, and Lakoff and Johnson, as well as Kövecses' conceptions related to CM.

IV. Method

Regarding the methodology followed in the analysis, five steps will be taken. First of all, relevant studies related to the main topic of this paper were read, including a variety of works written by Lakoff and Johnson (1980, 1982), Forceville (1996, 2002, 2007, 2009), Kövecses (2002) and Evans and Green (2006). The categories of pictorial metaphors will be used taking into account their differences from multimodal metaphors, as well as a deep understanding of CMT.

Secondly, advertisements dealing with environmental issues were selected. They were retrieved from the webpage www.pinterest.es, more specifically from a collection available in this site called *Visual Metaphors in Advertising*. All the advertisements selected for the analysis were released to the market by eminent corporations in the last fourteen years. By doing so, the fact that the CMs employed in those ads reached a considerable number of viewers was secured. Their relevance in our nowadays society has further been assured taking into account that only contemporary material was selected. From the six analysed advertisements, four of them reach the metaphorical connection only through the use of images, and the other three count with a short text related to the metaphor exposed in them. However, all of them are monomodal



metaphors, i.e. are accompanied by a text count with the verbal part as a reinforcement for the original metaphor showed by visual means. For that reason, if we omit the verbal cue, the connection between the source and the target domain would still be present.

Hence, once having accomplished the selection of advertisements for the analysis, the third step was to identify CMs. In order to accomplish this step, the information gathered during the initial readings was key.

In the fourth place, the CMs found were analysed. In order to accomplish this step, the conceptions around this concept followed by Lakoff and Johnson (1980) regarding conceptual metaphor theory and Forceville (1996) in relation to pictorial metaphors have been followed.

Finally, conclusions were drawn after reflecting upon the importance of CMs in our society. More specifically, when dealing with the advertisement field and drawing the audience's attention. Regarding the persuasive effects of metaphors in advertisements, the remarks reached in the studies developed by several authors have been followed (Bosman 1987; Goatly 1997; Mio 1997; Pascual, and Silvestre-López 2015).

4.1 Materials

The materials used this paper are six advertisements dealing with environmental topics. As it has been previously mentioned, they have been selected from the webpage www.pinterest.es. Regarding the firms which have been in charge of the production of the analysed advertisements, we can mention Greenpeace, Bund and OroVerde.

V. Results and discussion

.....

This section is devoted to identifying and discussing the CMs which have been found in the aforementioned collection of environmental advertisements.

5.1 THE EARTH IS A MELTING ICE-CREAM

The hybrid pictorial metaphor which appears in the advertisement showed in the first advertisement is based on the CM THE EARTH IS A MELTING ICE-CREAM. Hence, its source domain is A MELTING ICE-CREAM and its target domain is THE EARTH.

In this advertisement released by Greenpeace in the year 2004, both the source and target domain are just linked by visual means. The source domain is identified by the representation of the ice-cream and the warmth which is jeopardising its correct status. This is clearly linked with the target domain, which in this specific case is

the bad effect which is being caused to our planet by the warmth, caused by global warming.

In this way, the warmth causing the ice cream melt is metaphorically linked to global warming, which the organisation claims that is harming the earth. Following this line, Greenpeace claims that the poles, seen as the melting components of an ice-cream, are melting due to the increment of the temperatures which is affecting our planet. In the same way, this is connected with the idea of an ice cream melting due to the exposure to high temperatures, which is a much more familiar process to the visualiser of the advertisement.

5.2 POLLUTING IS A VIDEOGAME

The contextual pictorial metaphor which appears in the second advertisement analyzed is based on the CM POLLUTING IS A VIDEOGAME. Hence, its source domain is VIDEOGAME and its target domain is POLLUTING.

This second banner was published by the same non-governmental organisation which released the previous banner, i.e. Greenpeace (2007). In this example, both the source and target domains are again represented only visually. Starting with the source domain, it can be seen how it is represented by the polluting nuclear power station depicted as a gaming killing weapon. In this way, a metaphorical connection between the killing potential of this nuclear plant and a weapon itself is established.

Moreover, the smoke emitted by this initial element can be interpreted as the bullets which may kill the potential victims in the arcade game. These potential victims are depicted as bears, which are linked to the target domain representing the whole environment endangered by the pollution.

Furthermore, this connection can also be seen in the relation between the pollution generated by the factories and the bullets appearing in the virtual pastime. These two elements are considered as having the same effect, i.e. killing or destroying. In addition, the main killing element, the nuclear power station, is showed as having the same features as a weapon in a computer game, i.e. the capacity of killing or destroying, due to the pollution that it emits.

Finally, this advertisement claims that polluters do not think that the way we pollute is going to affect our tangible world. So, the banner tries to illustrate that humanity is polluting as if we were in a videogame that can be stopped, i.e. without worrying about its repercussions, as if we were in a virtual world.

5.3 CLIMATE CHANGE IS A COUNTDOWN

This third advertisement was published in 2011 by the German advertisement agency Bund. As it happened in the previous examples, both the source and target domain are represented only by visual means. The source domain is depicted by the clock and its advancing hands, which are illustrating the previously mentioned COUNTDOWN. Its moving sticks are squeezing the portrayed seal. So, taking this into account, we can identify the clock and its hands as the aforementioned threatening countdown for the environment.

Regarding the illustrated struggling mammal, we can identify it as a representation of the target domain. In this line, it can be observed how the way in which it is suffering the effects of the aforementioned countdown is representing the whole environment in danger. It can also be understood that the animal is suffering the pain caused by the countdown as a result of all the pollution which has been emitted and is currently harming our environment. In this way, the publishers are trying to portray how much time we have consumed as polluters and how little time we have left to stop this environmental phenomenon.

The visualisers exposed to this ad are forced to choose between two options. On the one hand, according to the advertisers, we can let the clock hands, moved by the pollution, advance. On the other hand, following the same campaign, we can stop them by reducing the levels of pollution and take a better care of the whole environment.

5.4 DESTROYING THE EARTH IS WASTING PAPER

The contextual pictorial metaphor which appears in the fourth advertisement is based on the CM DESTROYING THE EARTH IS WASTING PAPER. Thus, its source domain is WASTING PAPER and its target domain is DESTROYING THE EARTH.

This advertisement was published by the non-governmental organisation Greenpeace in 2007. In this case, both the source and target domain are again represented visually and verbally. In this light, it can be stated that the source domain is represented by the paper placed inside the dispenser. The way in which this paper is positioned illustrates the direct relationship between this material and the whole environment.

Regarding the target domain, it is represented by the shape of South America on the dispenser filled with paper. The connection between saving paper and saving the earth can be made. In this light, this material is representing the trees from where it is obtained. So, according to this advertisement, the more paper we consume, the more trees are going to be cut down. Therefore, our environment is going to be in danger, since the importance of forests for the



maintenance of our environment is key. For that reason, the printed sentence in the paper dispenser illustrates the explained connection between the source and the target domain by giving a clear order: 'Save paper, save the planet'.

As it has happened with the previous example, the text appearing in the image is merely reinforcing the idea transmitted by the pictorial metaphor. In this sense, it can be affirmed that without the verbal cue, the metaphor would still be present in this particular example.

5.5 FORESTS ARE LUNGS

In this advertisement released in the year 2008 by Greenpeace, both the source and target domain are represented only by employing visual means. The source domain is represented by the shape of two human lungs, one of them being consumed as a sign of a disease. In the same line, the target domain is represented by the trees, gathered into a forest, which are forming the aforementioned form of two human lungs. It can be appreciated how they are being deforested; these trees are representing the whole environment in a jeopardised situation.

Hence, the deforestation which is affecting the forest is metaphorically linked to the possibility of it affecting not just trees but the whole nature, and especially human beings. It is suggested that the depicted deforestation can lead to breathing illnesses affecting human beings. This is based on the fact that pollution and deforestation reduce air quality, therefore it directly affects our lungs. A disease affecting our lungs, and therefore, human beings can be caused.

5.6 CAR POLLUTION IS DEFORESTATION

In this banner released by OroVerde - The Tropical Forest Foundation in 2012, a silhouette representing South America is almost covered by the smoke emitted by a car. Both the source and target domains are represented visually. Firstly, the source domain is represented by the lack of green colour in the aforementioned shape, evoking the phenomenon of deforestation. In this light, the smoke is occupying the space where the green colour of the vegetation, missing as a consequence of the deforestation, is supposed to be.

Regarding the target domain, it is represented by the previously mentioned smoke. This fume, which is emitted by a car, is representing the air pollution in general caused by all types of combustion vehicles. So, taking this into account, this contamination is depicted as a cause of deforestation in the advertisement. The aforementioned advertising company is trying to convince us that



the emissions emanated by contaminating vehicles are capable of destroying the whole nature. The authors of this ad suggest that car usage and all its related emissions must be controlled by us, human beings. By doing so, we would maintain our forests safe, since they are a key element when it comes to the preservation of our environment.

The text appearing at the bottom of the advertisement: 'every year we produce 3, 3 billion tons of CO₂, that's why we need the rainforest more than ever' is giving more objective data. Nonetheless, however objective these data are, they are connected with the previous metaphorical analysis discussed above. In this line, when it says 'every year we produce 3, 3 billion tons of CO₂', it refers to the target domain: CAR POLLUTION. In addition, when it claims that 'we need the rainforest more than ever', it refers to the fact that we must preserve our rainforests by stopping deforestation. In this light, trees play a crucial role in counteracting the effects of such an amount of CO₂.

However, as it has happened with the rest of the examples containing verbal cues, the linguistic aspect which reinforces the visual metaphor originally transmitted could be omitted and the metaphor present in the advertisement would still remain meaningful. Hence, the main function of the written part in this example is to make the transmitted message more powerful.

VI. Conclusion

.....

The main objective of this paper was to identify and analyse the CMs appearing in the previously analysed advertisements in order to show how outstanding corporations make use of this cognitive resource with the purpose of reaching their audience successfully. This paper has also tried to show that these companies transmit their intended messages by making use of CMs since every conceptualiser uses this cognitive tool in a non-conscious way. Furthermore, this 'final undergraduate dissertation' had also as a goal to show the effect of globalisation in the analysed advertising campaigns and the way in which CMs are employed in them.

Regarding the initial expectations, they have been successfully reached after following the necessary steps. The selected advertisements show how CMs play such an important role in the advertising domain. In addition, the present study further suggests that metaphors make advertisements more appealing to the audience exposed to them since both the designers of the ads and the population exposed to them make use of CMs even without noticing. Therefore, this cognitive phenomenon is of vital importance in their daily lives, as it is present in every conceptualiser reasoning processes.

6.1 Further research

Regarding the limitations of this paper, it can be said that despite the fact that the results present an initial understanding of the importance of CMs in current advertising, the results obtained cannot be generalised. This main limitation is due to the limited set of advertisements used in the analysis previously provided. As a consequence, a wider analysis should be accomplished by expanding the number of advertisements for analysis. By doing so, more reliable findings could be reached on this matter.

VII. References

- Bosman, Jan. 1987. «Persuasive effects of political metaphors.» *Metaphor and Symbolic Activity* 2 (2): 97-113.
- El Refaie, Elisabeth. 2013. «Cross-modal resonances in creative multimodal metaphors: Breaking out of conceptual prisons.» *Review of Cognitive Linguistics* 11 (2): 236-249.
- Evans, Vyvyan, and Melanie Green. 2006. *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh University Press.
- Forceville, Charles. 1996. *Pictorial Metaphor in Advertising*. London and New York: Routledge.
- Forceville, Charles. 2002. «Multimodal metaphor in ten Dutch TV commercials.» *The Public Journal of Semiotics*, 1 (1): 15-34.
- Forceville, Charles. 2007. «The identification of target and source domain in pictorial metaphors.» *Journal of Pragmatics* 34 (1): 1-14.
- Forceville, Charles. 2009. «Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research.» In *Multimodal metaphor*, edited by Charles Forceville, and Eduardo Urios-Aparisi, 19-42. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Goatly, Andrew. 1997. *The language of metaphors*. London: Routledge.
- Greenpeace USA. 2018. Retrieved from <https://www.greenpeace.org/usa/>.
- Kövecses, Zoltán. 2002. *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press
- Lakoff, George, and Mark Johnson. 1982. *Metaphor and communication*. Trier: L.A.U.T.

- Mio, Jeffery Scott. 1997. «Metaphor and Politics.» *Metaphor and Symbol* 12 (2): 113-133.
- Pascual Hinojal, Clara, and Antonio José Silvestre-López. 2015. «Three-dimensional metaphorical objects in street advertising.» *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 1 (14): 51-66.
- Pinterest. 2018. *Visual Metaphors in Advertising*. Retrieved from <https://www.pinterest.es/pin/165366617546576509/>.
- Pinterest. 2018. *Visual Metaphors in Advertising*. Retrieved from <https://www.pinterest.es/pin/401946335478969085/>.
- Pinterest. 2018. *Visual Metaphors in Advertising*. Retrieved from <https://www.pinterest.es/pin/490822059362385122/>.
- Pinterest. 2018. *Visual Metaphors in Advertising*. Retrieved from <https://www.pinterest.es/pin/490822059362385130/>.
- Pinterest. 2018. *Visual Metaphors in Advertising*. Retrieved from <https://www.pinterest.es/pin/490822059364715276/>.
- Omnicores Agency. 2018. *Pinterest by the Numbers: Stats, Demographics & Fun Facts*. Retrieved from <https://www.omnicoreagency.com/pinterest-statistics/>.





Controlling time is power:

An analysis of filmic metaphors in the Lotus
advertisement «Shine»

Gloria Tomás Balaguer
al313241@uji.es

I. Abstract

Generally speaking, when talking about metaphors, the first thing that comes to our minds is that they are figures of speech whose main aim is to embroider and beautify the meaning of any literary text. Although this is partly true, metaphors are not just figures of speech. According to Forceville (2016b), they are presented as tools which help us noticing the surrounding world. From a cognitive linguistic view, a metaphor is defined as a tool which helps us understand one conceptual domain in terms of another (Lakoff and Johnson 1980). Originally, metaphors were exclusively explored within the realm of language; however, afterwards, a great bulk of research proved that their examination was fruitful from other perspectives.

Metaphors might be presented in one or more modes of communication (i.e. monomodal or multimodal metaphors). It is likely to find research devoted to analyse metaphors in still pictures (Forceville, 2016b), in newspaper cartoons (El-Refaie 2003), or even in TV commercials (Forceville 2007). However, little attention has been paid to the identification and analysis of metaphors in moving pictures; in consequence, the main aim of the present paper is to show the application of FilMip (Filmic Metaphor Identification Procedure, Bort-Mir in prep.) on a very well-known brand TV commercial. FilMip is an analytical method which is divided into several steps that allow us to identify filmic metaphors from an empirical point of view.

Keywords: conceptual metaphor theory (CMT), multimodal metaphor, filmic metaphor, FilMip.

II. Theoretical background

In Cognitive Linguistics, a metaphor is defined as «understanding and experiencing one kind of thing in terms of another» (Lakoff and Johnson 1980, 5). With this claim, the authors try to explain that abstract concepts can be understood in terms of more concrete terms with the use of metaphors (Kövecses 2008). Examples of that are when we say our relationship is going nowhere or we have come a long way together; that is, when we use the concept of journey to talk about the concept of love.

In 1980, George Lakoff and Mark Johnson proposed an insight into the theory of metaphors. The first and foremost concern of the conceptual metaphor theory (henceforth CMT) was to defend that mind as well as reason are innately embodied in our experiences (Lakoff and Johnson 1999). Therefore, people think in terms of

metaphors and automatically associate abstract to concrete concepts, already experienced via our senses (Forceville 2016a).

Regardless of the success enjoyed by CMT, its central claims were focused on the concept that metaphors occurred solely verbally. However, further studies demonstrated that they could also occur non-verbally (Forceville 1996, Grady 2007) and multimodally (Forceville 2016a). In order to work on the difference between monomodal and multimodal metaphors, the definition of mode should be clarified. A mode refers to «a sign system interpretable because of a specific perception process» (Forceville 2007, 6). Accordingly, we can differentiate monomodal and multimodal metaphors. On the one hand, monomodal metaphors are those in which the source and target domains are depicted in just one single mode. On the other hand, multimodal metaphors occur when the source and target are generally represented in more than one mode, i.e. one mode for the source domain and a different one for the target domain (Coëgnarts and Kravanja 2012a, Forceville 2016a).

Forceville (2006) already suggested that metaphors can also occur in films, not only in language or pictures; and some studies on the multimodality of metaphors in cinema have already been initiated (Forceville 2016b). The multimodality of metaphors in films can be easily conveyed since different modes such as sound, music or moving images may be involved. Therefore, a film is «a multimodal medium par excellence, as it can draw on several modes» (Forceville 2016b, 4).

Among all the necessary elements to create a filmic metaphor, the use of visuals plays an outstanding role because it is what gives meaning to the film discourse (Forceville 2007). Some essential components can be underscored such as lights (Forceville and Renckens 2013), sounds or songs (Ortiz 2014), camera movements, lines of dialogues, special cuts (Coëgnarts and Kravanja 2012b), and kinetics (Rossolatos 2016).

All these elements of cinema, all these technical choices that the filmmaker portrays onto the filmic text, are considered to be of great importance in the filmic meaning-making and, as a consequence, in the construction and later perception and understanding of the cinematographic metaphors. As Forceville (2007, 16) states: «the author usually wants a certain combination of perceptual elements to be understood as a metaphor».

Additionally, in film as well as in written discourse, three important questions should be answered so as to identify that something is a metaphor (Forceville 2002, 2-3). These three questions are:

(1) Which are the two terms of a metaphor and how do we know?

(2) Which is the metaphor target domain, source domain and how do we know?

(3) Which features can be mapped from the source domain to the target domain and how is their selection decided upon?

III. Aims

The main aim of the present paper is to apply Filmip, a metaphor identification method, to a real TV commercial in order to identify the existence of metaphors. A TV spot from a very well-known brand TV commercial is analysed with the application of the aforementioned method (Lotus Watches 2017). The commercial has been selected due to the apparently paramount discordance of some of its elements. It has been considered to be worth applying Filmip so as to test its validity.

IV. Method

The analytical method Filmip (Filmic Metaphor Identification Procedure, Bort-Mir in prep.) has been used for this study. Filmip is a method divided into seven different steps that allow us to identify filmic metaphors from an empirical point of view, and prevent us from giving an interpretation based on mere intuition. Filmip has been constructed on the basis of another method for visual metaphor identification in still pictures, VisMip (Šorm and Steen 2018); thus, we may state that Filmip is the dynamic version of VisMip. In this seven-step method, we have to, first, describe the narrative discourse of the filmic texts by segmenting the advertisement in the smallest units of analysis, identify the modes, attach abstract meaning. Then, we need to structure the referential description (Tam and Leung 2001), find the incongruities and integrate them by comparisons, test if the comparisons are cross-domain, and test if the comparison is depicted as some kind indirect discourse about the topic. Finally, if the last steps are positive we will annotate the filmic text for metaphor.

V. Results

Step 1. Establishing a general understanding

Step 1a) Description of the referential meaning

1a.1. Content assessment

1a.2. Identification of sequences, scenes and shots (using Movie Maker)

1a.3. Identification and description of modes



The commercial has been divided into 1 sequence, 12 scenes, and 17 shots.



Figure 1. Aerial view of New York (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:00:00 - 00:05:27: aerial shot)

Modes:

- Written discourse [Lotus (capital letters, white)], presents (small capital letters, white), Shine (capital letters, white)]
- Music [*Shine*, no lyrics yet, pop music, non-diegetic, composed]
- Visuals [colours (pale pink, blue, soft grey), Kinematic elements (aerial view of the setting, slow camera movement)]

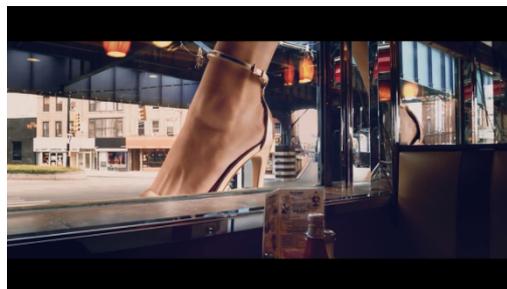


Figure 2. Foot in front of a shop window (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:05:28 - 00:07:80: long shot)

Modes:

- Music [continuum]
- Visuals [colours (gold, grey), salient objects (heel)]



Figure 3. Woman passing next to a bridge (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:07:81 - 00:10:53: long shot)

Modes:

- Music [continuum]
- Visuals [colours (pale pink and black) salient object (watch)]



Figure 4. Woman walking in a street (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:10:54 - 00:13:03: full shot)

Modes:

- Written discourse [Starring (small capital letters, white) Megan Fox (capital letters, white)]
- Music [*Shine*, lyrics «Golden heartbeats»]
- Visuals [colours (pale pink and grey), kinematic elements (vertical view) gestures & facial expression (firm steps)]



Figure 5. Woman turning around a building (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:13:04 - 00:15:30: aerial shot)

Modes:

- Music [*Shine*, lyrics «stolen by a heart thief»]
- Visuals [colours (pale pink, grey and gold) gestures & facial expression (she leans on a building and turns on it)]



Figure 6. Woman lying on a rooftop (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:15:31 - 00:16:53: full shot)

Modes:

- Music [*Shine*, lyrics «kept»]
- Visuals [colours (pale pink, soft blue, soft grey), salient objects (watch, eyes and lips), kinematic elements (front horizontal view), gestures & facial expression (she stares at the camera)]



Figure 7. Woman lying on Central Park, in New York (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:16:53 - 00:18:53: aerial shot)

Modes:

- Music [*Shine*, lyrics «(kept) inside an hourglass»]
- Visuals [colours (pale pink, soft grey, blue and green), kinematic elements (aerial- view), gestures & facial expressions (seductive pose looking at the camera)]

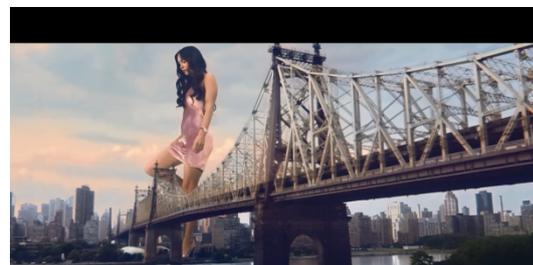


Figure 8. Woman passing over a bridge (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:18:54 - 00:19:93: long shot)

Modes:

- Music [*Shine*, lyrics «it»]
- Visuals [colours (pale pink, soft grey, soft blue), kinematic elements (horizontal-down view)]

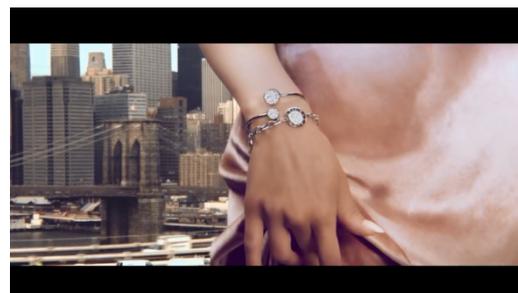


Figure 9. Arm of a woman with a bracelet (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:19:94 - 00:21:17: close up shot)

Modes:

- Music [*Shine*, lyrics «(it) marks the»]
- Visuals [colours (pale pink), salient objects (bracelet), gestures & facial expression (lifts her dress)]



Figure 10. Woman looking at the right (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:21:17 - 00:24:63: medium shot)

Modes:

- Music [*Shine*, lyrics «(the) breath of the nighttime»]
- Visuals [colours (pale pink, soft grey, blue), salient objects (watch, necklace, earrings), gestures & facial expressions (down look, touches her hair, looks at her left side)]



Figure 11. Woman leaning on a building (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:24:64 - 00:26:17: medium shot)

Modes:

- Music [*Shine*]
- Visuals [colours (pale pink, gold, grey), salient objects (watch, earrings and necklace), gestures & facial expression (touches her neck)]



Figure 12. Man touching his jacket (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:26:18 - 00:27:50: american shot)

Modes:

- Music [continuum]
- Visuals [colours (gold, grey, blue and black), salient objects (watch), gestures & facial expression (seductive gaze)]



Figure 13. Woman looking down (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:27:51 - 00:28:93: medium shot)

Modes:

- Music [continuum]
- Visuals [colours (blue, pale pink and gold), salient objects (earrings and necklace), gestures & facial expression (bits her lips, smiles and looks down)]



Figure 14. Sunrise view of New York with a man and a woman (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:28:94 - 00:30:27: long shot)

Modes:

- Music [continuum]
- Visuals [colours (black, gold and orange), kinematic elements (horizontal view)]



Figure 15. View of Manhattan (Source: *Lotus «Shine»*)

(00:30:28 - 00:32:13: aerial shot)

Modes:

- Music [continuum]
- Visuals [colours (pale pink, soft blue and soft grey), kinematic elements (aerial view of the setting)]



Figure 16. Hand of a woman touching a building (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:32:14 - 00:34:17: close up shot)

Modes:

- Music [continuum]
- Visuals [colours (pale pink and gold), salient objects (watch), gestures & facial expressions (touches the building with her hand as if playing seductively)]



Figure 17. Hoarding with the products of Lotus (Source: *Lotus «Shine»*)
(00:34:17 - 00:40:00: long shot)

Modes:

- Written discourse [Lotus (capital letters, white), lotus-watches.com (small capital letters, white)]
- Spoken discourse [«Lotus» (voice-off, woman, soft)]
- Music [continuum]
- Visuals [colours (pale pink, blue, soft grey, silver), salient objects (watches and bracelets), kinematic elements (rapid camera movement, brakes with the logo), images & icons (hoarding, lotus logo, Facebook and Instagram logos).

1a.4. Description of the referential meaning

Woman walking in a city and wearing jewellery, then she meets a boy and the like and seduce each other

Step 1b) Attaching more general and abstract meaning

We can notice in this commercial that there appear some salient objects which are introduced by close-up shots and they are the products advertised. Therefore, the watches and some jewellery (necklace, earrings and bracelets) can be easily identified. The watches are likely to represent time (which is uncontrollable), and the jewels might try to represent power (jewels have always been appreciated as a symbol of wealth and sometimes reinforce the image of the person who wears them; therefore, a person who wears expensive jewels is a person who has money, which is a quality of rich people and thus powerful). The characters on the advertisement wear the products, so they are represented as powerful people. Moreover, this power is deepened by some shots; for instance in the fourth shot there is a full shot with vertical view of Megan Fox which may represent her as an authoritative character. Then, in shot 9 the watch is shown and the facial expression of the woman is serious. She has a seductive gaze which shows strength and power and she also touches her hair timidly. Finally, in scene 9, the man and the woman appear. They look at each other in a seductive way. The girl bites her lips and moves her head down.

The colours are also to be taken into consideration. The predominant colours (pale pink, soft blue, soft grey and gold) are likely to represent femininity and love, fantasy, value, money, luxury or even happiness. Then, there are some instances of black colour which may represent elegance.

The song is talking about time. If we take the lyrics into account, we can notice some important keywords in order to understand it. First of all, there appear the word 'heartbeats', which can be acknowledged as the tic toc of clocks. Also 'heart thief' is paramount, since he/she is the person who steals and controls the heartbeats, and as the heartbeats are attached to the concept of time (tic toc of watches), we may say that the song is symbolically talking about someone who is able to control time (and thus, a person who controls time is a powerful person). Therefore, it may give clues to point the characters as the time-controllers.

We previously stated that the watches represent time and the jewellery might represent power. If we see the whole commercial, we notice that the characters are two good-looking giants who are playing with the city, and are seducing each other. According to these facts, they seem to be Gods since the products, the lyrics and the final image that gets inside the hoarding strengthen the feeling that they might be Gods.

Step 1c) Reconstructing the message

The commercial might be trying to convey the idea that the characters are able to control time and to be powerful with the

watches and jewels. Therefore, the intended message seems to be that we can be powerful by wearing these watches and jewels.

Step 1d) Deriving the topic

Topic: watches and jewels

Step 2. Structure the referential description under step 1a.4

Shot 1: Aerial view of New York City

[Setting (New York City)]

Shot 2: Woman walking on a street

[Agent (woman) Action (walk) Object (heel) Setting (street)]

Shot 3: Woman walking next to a bridge

[Agent (continuum) Action (continuum) Object (watch) Setting (continuum)]

Shot 4: Woman walking in the middle of a street

[Agent (continuum) Action (continuum) Setting (continuum)]

Shot 5: Woman turning around a skyscraper

[Agent (continuum) Action (turn around) Setting (New York)]

Shot 6: Woman lying on a rooftop

[Agent (continuum) Action (lay) Object (watch) Setting (rooftop)]

Shot 7: Woman lying on Central Park

[Agent (continuum) Action (continuum) Setting (New York, Central Park)]

Shot 8: Woman passing over a bridge

[Agent (continuum) Action (pass) Setting (New York/a bridge)]

Shot 9: Woman walking

[Agent (continuum) Action (walk)]

Shot 10: Woman walking

[Agent (woman) Action (walk) Setting (New York)]

Shot 11: Woman leaning on a skyscraper

[Agent (woman) Action (lean) Setting (New York/skyscraper)]

Shot 12: Man looking at the woman

[Agent (man) Action (look) Object (watch) Setting (New York/skyscraper)]





Shot 13: Woman smiling and looking down
[Agent (woman) Action (smile and look down) Object (jewels)
Setting (New York/ skyscraper)]

Shot 14: Man and woman standing up and looking at each other
[Agent (man and woman) Action (stand up and look) Setting
(New York)]

Shot 15: Man and woman standing up and looking at each other
[Agent (continuum) Action (continuum) Setting (continuum)]

Shot 16: Hand caressing a building
[Agent (hand of woman) Action (caress) Setting (New
York/building)]

Shot 17: Hoarding with the products
[Object (hoarding and products) Setting (New York)]

Step 3. Find incongruous filmic units

3a) Decide for each unit under step 2 whether it is incongruous with the topic as formulated under step 1d.

The Doers of the Action (man and woman) are congruous with the topic (watches and jewellery), however their size is incongruous. The watches and jewels (Objects) are also congruous with the topic.

3b) Decide for each topic-congruous unit whether it shows properties that are incongruous with the properties that are typically true of that unit (property-incongruous)

Man and Woman (Agent) are giants, thus they are depicted as having a property which is uncommon to human beings. The property that we are talking about is called 'External Surface Property' (Wu and Barsalou 2009). The rest of the units, Action, Objects and Setting are congruous.

3c) Decide whether the message under step 1c is communicated in an atypical way of the genre of TV advertising (genre-incongruous)
No.

3d) Decide for each modal element whether it is incongruous with the topic as formulated under step 1d

The elements that we may find incongruous in the commercial are the kinematic elements and the lyrics.

Step 4. Incongruity integrated by some form of comparison

4a) For each unit under step 3a, determine which replacing unit would be congruous with the topic AND would be coherent with the referential meaning of the film

(Setting) The setting is congruous with the topic

(Action) The action is congruous with the topic

(Object) The objects are congruous with the topic

(Agent) The Agents are not congruous with the topic due to its size. They are beautiful and depicted as powerful, like Gods.

4b) For each incongruous unit under step 3b, determine which replacing unit would typically own the incongruous properties AND would be coherent with the referential meaning of the film

External Surface Property (Wu and Barsalou 2009). The size of the characters is not usual at all, they should have been depicted in a typical size. The replacing unit would be the natural size of the characters and the current one is just giving us clues to think that they are Gods. Thus, due to the size of the characters, they can be easily compared to giants. However, in films or books, giants or even trolls have always been depicted as unattractive characters. This is the reason why we can consider that the only entity which possesses the qualities shown in the commercial (beauty, large size, possession of valuable objects, playing with these objects, seduction...) is God.

4c) For each incongruous modal element under step 3d, determine which replacing element would be congruous with the topic

Under step 3d, we found that the kinematic elements as well as the music were incongruent. Therefore, the kinematic elements could be replaced by other gestures related with the topic of the commercial and the song could be replaced by any song related to jewellery and watches.

Step 5. Test whether the comparison (s) is/are cross-domain

According to all the elements analyzed we can compare some elements using Wordnet:

God belonging to the domain of «spiritual being> belief > content» (Wordnet, under seat sense #2).

Time belonging to the domain of «case> happening> event» (Wordnet, under seat sense #1).

Power belonging to the domain of «quality> attribute> abstraction» (Wordnet, under seat sense #1).



As we can observe, the three elements that we compared in the commercial belong to different cognitive domains (proven via Wordnet) . Thus, we can confirm that the comparison is cross-domain, since none of the concepts coincide among them as regards the cognitive domains.

Step 6. Test whether the comparison (s) can be seen as some form of indirect discourse about the topic as formulated under step 1d.

In the commercial, we might understand three main concepts that are compared among each other. These concepts are (i) time, (ii) power, and (iii) being God/Goddess; therefore, elements from the three conceptual domains are mapped to give us clues on the metaphor.

To begin with, there are concepts such as the size of the people, the beauty, or even the romping, which are particularly from the domain of God/Goddess. They are characterized by being eternal, superior and more importantly powerful. According to it, specific features of being a God might be mapped to the concept of Power, such as the ability of controlling things, in this case, the control of time. Consequently, we can think that the size of the characters is bigger than the natural one because they are Gods; and, if they are Gods, they can control time. Moreover, if time can be controlled, it is mainly because they are powerful.

For that reason, the comparison is understood as indirect discourse about the watches.

Step 7. If steps 4, 5 and 6 are positive, mark the commercial for metaphor.

Since steps 4, 5, and 6 are positive, we mark this commercial for metaphor.

VI. Discussion and conclusion

.....

The main aim of the present study was to show how Filmip is applied to a real TV commercial in order to identify the existence of metaphors. A TV commercial was selected to test and further identify the presence of the trope. As we have observed in the previous analysis, the last step of the method was positive, that is, the commercial has been marked as metaphorical.

On that basis, we provided some conceptual domains in which the metaphor can work; however, metaphor understanding and interpretation must rely on people's own interpretation, since the main idea was to identify the metaphor but not to explain it, or, as Forceville (2014, 197) pointed out: «a metaphor does not necessarily have to be understood, but interpreted».

Metaphor recognition in film discourse could be a difficult task, inasmuch as it may seem complex or confusing. FilMip meets the necessary requirements as a method to be used in order to recognize the trope. Through its use, we find that the TV commercial «Shine» has employed metaphors to present the product. We notice the presence of incongruities through the analysis of modes, which showed us that there is something beyond. Since the characters are depicted in an unusual way (giants), we perceive that they might be seen as Gods who have the power over the things that surrounds them. Therefore, we can state that as long as they are Gods, they possess all the specific properties that Gods may have, being power the most important one.

Power in this commercial appears metaphorically over and over again. According to Rossolatos (2016), advertisers want to anchor the meaning of what they are promoting through the commercials; therefore, they are displaying power through the use of their products. To accomplish that, they make use of visuals and some other relevant elements because, as Grady (1997) pointed out, it is effortless for our cognition to work with concepts which are composed by image contents (cited in Ortiz 2014, 6).

As a general impression, the advertisement shows strength and power, which are achieved by possessing the products. Therefore, the commercial intends to transmit us that by buying the products from Lotus we will be powerful, we will be like Gods.

Thus, considering all the elements that have been analyzed, some metaphors can be proposed for that advertisement, such as BEING GOD IS CONTROLLING TIME OR CONTROLLING TIME IS POWER. However, their interpretation relies on our own knowledge, as «the culture and the environment may affect the understanding of the metaphor» (Forceville 2007, 30).

Along these lines, it is worth mentioning that to understand metaphors and to get all the abstract meaning not only in filmic discourse but in others, we have to stop thinking in concrete aspects (embodied) and move to abstract concepts (disembodied) (Grodal 2009, cited in Coëgnarts and Kravanja 2012b).

Overall, the present analysis covers just one commercial advertisement. Thus, further research is needed with curriere analyses of more TV commercials in order to widely demonstrate the hypothesis and to give more consistency to the previous findings.

VII. References

- Coëgnarts, Maarten, and Peter Kravanja. 2012a. «From thought to modality: A theoretical framework for analysing structural-conceptual metaphors and image metaphors in film.» *Image & Narrative* 13 (1): 96-113.



- Coëgnarts, Mararten, and Peter Kravanja. 2012b. «Towards an embodied poetics of cinema: The metaphoric construction of abstract meaning in film.» *Alphaville* 4: 1-18.
- El-Refaie, Elisabeth. 2003. «Understanding visual metaphor: The example of newspaper cartoons.» *Visual Communication* 2 (1): 75-95.
- Forceville, Charles. 1996. *Pictorial metaphor in advertising*. London/New York: Routledge.
- Forceville, Charles. 2002. «The identification of target and source in pictorial metaphors.» *Journal of Pragmatics* 34 (1): 1-14.
- Forceville, Charles. 2006. «Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research.» *Applications of Cognitive Linguistics* 1: 379.
- Forceville, Charles. 2007. «Multimodal metaphor in ten Dutch TV commercials.» *Public Journal of Semiotics* 1 (1): 15-34.
- Forceville, Charles. 2014. «Pictorial and multimodal metaphor in commercials.» In *Go figure! New directions in advertising rhetoric*, edited by Edward F. McQuarrie and Barbara J. Phillips, 184-210. New York: Routledge.
- Forceville, Charles. 2016a. «Pictorial and Multimodal Metaphor.» In *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*, edited by Nina-Maria Klug and Hartmut Stöckl, 241-260. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Forceville, Charles. 2016b. «Visual and multimodal metaphor in film: Charting the field.» In *Embodied Metaphors in Film, Television and Video Games: Cognitive Approaches*, edited by Kathrin Fahlenbrach, 17-32. London: Routledge.
- Forceville, Charles, and Thijs Renckens. 2013. «The good is light and bad is dark metaphor in feature films.» *Metaphor and the Social World* 3 (2): 160-179.
- Grady, Joseph. 1997. «Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Stress.» PhD, Department of Linguistics, University of California at Berkeley.
- Grady, Joseph. 2007. «Metaphor.» In *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, edited by Dirk Geeraerts and Hubert Cuyckens, 187-213. Oxford: Oxford University Press.
- Grodal, Torben. 2009. *Embodied visions: Evolution, emotion, culture, and film*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltán. 2008. «Conceptual metaphor theory: Some criticisms and alternative proposals.» *Annual Review of Cognitive Linguistics* 6 (1): 168-184.

- Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George, and Mark Johnson. 1999. «Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought.» In. New York: Basic Books.
- Lotus Watches. 2017. «Shine», starring MEGAN FOX. Lotus. <https://www.youtube.com/watch?v=sWYiEUMPQ00>.
- Ortiz, Maria-José. 2014. «Visual manifestations of primary metaphors through mise-en-scène techniques.» *Image & Narrative* 15 (1): 5-16.
- Princeton University. 2018. WordNet | A Lexical Database for English. Princeton University.
- Rossolatos, George. 2016. «A multimodal discourse analytic approach to the articulation of Martini's "desire" positioning in filmic product placement.» *Social Semiotics* 27 (2): 211-226.
- Šorm, Esther, and Gerard J. Steen. 2018. «VISMIP: Towards a method for visual metaphor identification.» In *Visual Metaphor: Structure and Process*, edited by Gerard J. Steen, 47-88. Amsterdam: John Benjamins.
- Tam, Audrey, and Clement Leung. 2001. «Structured natural-language descriptions for semantic content retrieval of visual materials.» *Journal of the Association for Information Science and Technology* 52 (11): 930-937.
- Wu, Ling-Ling, and Laurence Barsalou. 2009. «Perceptual simulation in conceptual combination: Evidence from property generation.» *Acta Psychologica* 132 (2): 173-189.





The art of baring emotions through metaphors:

An analysis of love metaphors found
in *La La Land's* soundtrack

Lucía Garde Lucas
al315972@uji.es

I. Abstract

We can express our thoughts and feelings through language in a more effective and powerful way thanks to metaphors (Lakoff and Johnson 1980). In other words, metaphors are not just used as a mere ornamental device but as a forceful cognitive tool to reason and comprehend our socio-physical experiences with the world (Evans and Green 2006, Kövecses 2002). In this line, musical romantic films may be said to transport the viewer to a world of music and dance in which emotions can be conveyed using metaphors by means of lyrics. The aim of this study is to disclose linguistic evidence of LOVE conceptual metaphors appearing in the soundtrack of the film *La La Land* (Berger and Chazelle 2016). In order to do so, a series of linguistic metaphors were identified in the lyrics. Then, the conceptual metaphors on which the metaphorical expressions were based were carefully analysed by unveiling the source and target domain (e.g. LOVE IS AN OBJECT, LOVE IS A FIRE, among others) and the type of metaphor (structural, ontological or orientational). Thereupon, the most relevant mappings were illustrated so as to elucidate the conceptual projections among domains that help us to conceptualise and comprehend the domain of LOVE. Overall, the results obtained contribute to a better understanding of how we construe and reason about the cognitive domain of LOVE in terms of other domains of experience, which, in turn, gives rise to metaphorical expressions.

Keywords: conceptual metaphor, linguistic metaphor, emotions, *La La Land*, mappings.

II. Introduction

Many people believe that metaphors are only used by poets or writers. Nevertheless, the truth is that almost in every culture and society metaphors are a major component and play a key role in reasoning and everyday communication. Conceptual metaphors (henceforth CMs) are used continually, both intentionally and unintentionally, in poetic and everyday language (Lakoff and Johnson 1980). In fact, it has been conclusively showed that CMs are so omnipresent that we as language speakers do not always recognise them (Lakoff and Johnson 1980).

The present paper can be framed within the field of Cognitive Linguistics, which comprises multiple areas of study. The central aim of this paper is the analysis of CMs. This research will contribute in several ways to our understanding of CMs and will provide a basis for further discussion. To date, research has established that CM is a





major area of interest within the field of linguistics aiming at achieving a better «understanding and experiencing one kind of thing in terms of another» (Lakoff and Johnson 1980: 5).

2.1. Contextualisation and theoretical background

In the pages that follow, an overview of the analysed film *La La Land*, as well as a detailed depiction of its background, will be provided. An explanation of the CMT postulated by Lakoff and Johnson in 1980, as well as the three different types of metaphors, distinguished by the two aforementioned authors, will be a central part of this particular section of the study. This research will shed a contemporary light on the contentious issue of the significance of metaphors when conceptualising emotions. Hence, the necessary contextualisation and theoretical background is provided in this particular section of the paper.

2.1.1. La La Land

La La Land (City of stars) can be defined as a musical romantic film created and directed by Damien Chazelle. The screenplay of the musical was first written in 2010, but the writer was unable to find a proper studio to produce the film until years later. 9 December 2016 was the day of the release in the United States of America.

It is worth highlighting that the title *La La Land* is typically used to portray Los Angeles and Hollywood, which is where the setting of the film was located. This particular title has a symbolic meaning, as *La La Land* appears to be the perfect definition of a person who dreams, therefore someone who is detached from the real world.

Regarding its plot, the film tells the story of an aspiring actress (Mia Dolan) and a struggling jazz pianist (Sebastian Wilder) who, after running into each other several times, decide to go out and meet. During their relationship, some difficulties appear which led them to make choices. In this line, *La La Land* tries to make the audience understand how difficult relationships can be when each of the two members has a different dream and perspective in life.

With regard to the soundtrack of this particular film, it was composed by Justin Hurwitz and, without doubt, it transports the viewer to a world of music and dance. In this way, by making use of songs, the true meaning of the film can be conveyed. Similarly, the carefully written soundtrack will be a main focus of the analysis conducted in this paper.

2.1.2. Conceptual metaphor theory (CMT)

«The Conceptual Metaphor Theory (CMT) has been highly influential both within Cognitive Linguistics and within the cognitive

and social sciences, particularly in neighbouring disciplines like cognitive psychology and anthropology» (Evans and Green 2006: 296). The aforementioned theory was postulated by Lakoff and Johnson throughout the book *Metaphors We Live By* (1980), in which they broke away with the classical view of metaphor. In the aforementioned book, an analysis in depth of this theory as well as clear examples of it are showed. Hence, the conventional insights of metaphors were challenged and the cognitive nature of metaphor, rather than just a linguistic ornament was claimed.

Thus, Lakoff and Johnson stated that «metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action» (1980: 3). In fact, research has consistently showed that CMs are also present in other modes of expression such as gestures, visual arts, visual representations and so forth (Kövecses 2017). With that in mind, our conceptual system is essentially metaphorical in nature (Lakoff and Johnson 1980: 3).

In this light, metaphors are analysed as «a set of systematic correspondences between the source and the target» which «are often referred to as mappings» (Kövecses 2002: 6). Therefore, there are two different domains in each conceptual metaphor, having each of them a distinct name.

The first one is generally referred to as *source domain* which is typically more concrete and is used in order to comprehend another conceptual domain. The conceptual domain that is trying to be understood is called *target domain*, which is generally more abstract and complex. Some examples of target domains would be LIFE, LOVE, ANGER, DESIRE, SADNESS and MELANCHOLY. Whereas some worth-mentioning instances of source domains would be JOURNEY, OBJECTS, FIRE, ANIMALS and DEVICES. Hence, it can be observed how we as human beings try to understand the target domain in terms of the source domain (Kövecses 2002).

Taking that into account, to better understand the source and target domain of a given metaphor, let's take LOVE IS AN OBJECT as an example. Before proceeding to analyse the aforementioned instance, it is worth mentioning that LOVE is one of the most difficult domains to understand because it refers to an abstract emotion. Therefore, that is the main reason why people always try to understand it by means of another concept, in this particular case, AN OBJECT. Hence, it can be highlighted that in the previously mentioned example the target domain is LOVE (because it is what we want to understand) and OBJECT is the source domain (since it is the concept being used to understand the notion of LOVE).

In this line, we are not always conscious of making use of metaphors. It is so automatised for us as human beings that we do not even realise that what we are conveying is actually a metaphor (Lakoff and Johnson 1980). Thus, in order to enhance its

understanding, linguistic metaphors are going to be provided in order to portray a more complete and accurate view of LOVE IS AN OBJECT. Hence, some worth-mentioning linguistic metaphors are: «*hearts that break*», «*one thing everybody wants*» and «*all we are looking for is love from someone else*».

To continue, it also needs to be remarked that existing works have demonstrated the unidirectionality of metaphors. That implies that the directional structure of a metaphor goes from source domain to target domain and not the other way round. For instance, in the CM LOVE IS AN OBJECT, we as language speakers conceptualise LOVE in terms of an OBJECT and not the opposite (Evans and Green 2006).

2.1.3. Types of metaphors

According to Lakoff and Johnson (1980), it is worth highlighting that metaphors can be classified into three main categories: structural, orientational and ontological metaphors.

First of all, structural metaphors are the most recurrent and the most used type of metaphors. In this line, this particular kind of metaphors are stated to be conventional metaphors which are understood and expressed in terms of another structured, sharply defined concept, e.g. ARGUMENT IS WAR. Hence, some linguistic metaphor instances are «*Your claims are indefensible*», «*He attacked every weak point in my argument*» and «*you disagree? Okay, shoot*» (Lakoff and Johnson 1980).

Oriental metaphors are based on the understanding of a concept in terms of another based on the orientation in space. For that particular purpose, particles such as *up-down*, *in-out* or *near-far* are employed. A clear example of it would be MORE IS UP OR LESS IS DOWN. Thus, some linguistic metaphor instances such as «*Speak up, please*» and «*Keep your voice down, please*» are worth mentioning (Kövecses 2010).

Next, the third type of metaphors is the *ontological metaphor*. In this case, abstractions are showed as something physically concrete. Abstract ideas are understood in terms of concrete elements. Therefore, one of the most common mechanisms for ontological metaphors is «personification, which makes use of one of the best source domains we have, ourselves. In personifying nonhumans as humans, we can begin to understand them a little better» (Kövecses 2002). A notable example of ontological metaphor is LOVE IS AN OBJECT. Thus, some linguistic metaphors instances such as «*Hearts that break*», «*one thing everybody wants*», and «*all we are looking for is love from someone else*» are worth highlighting.

2.1.4. *The significance of metaphors when conceptualising emotions*

A considerable amount of existing research recognises the key role played by metaphors when trying to understand emotions. In fact, the emotion concepts having received attention from a variety of scholars in this tradition include anger, fear, happiness, sadness, love, lust, pride, shame, and surprise (Kövecses 2000). It has been argued that «the use of metaphors in emotions is not a simple factual description but it is strongly related to our experience and perception» (Kövecses 1989: 2).

The present paper aims to extend our knowledge on how metaphors allow us to comprehend emotions. Therefore, valuable insight into the current approaches of emotional language will be gained. Silvestre (2009: 23) points out that «language and thought are interdependent and strongly rooted in our bodily experience and in our physical and social interaction with the environment».

Many scholars hold the view that the way in which we as human beings use the language to depict emotions is rather alluring. In fact, it has been claimed that «most people are not surprised to discover that emotional concepts like love and anger are understood metaphorically» (Lakoff 1993: 212). This can be illustrated briefly by analysing the metaphor *LUST IS HEAT* (Kövecses 1988, Lakoff 1987). Sexual desire is being conceptualised as the heat caused by the fire when burns. Therefore, several conventional expressions such as «*I am on fire for him*» exemplify its use.

Metaphors are widely used in order to conceptualise emotions and feelings. And the concept of *LOVE*, which is the basis of this analysis, is perhaps the most highly «metaphorised» emotion concept (Kövecses 2000).

III. Objectives

The aim of the present research was to gain better understanding of *LOVE* metaphors present in the film *La La Land*. In order to do so, the role of metaphors in the soundtrack of a musical romantic film were examined. This analysis was based on the identification and explanation of the aforementioned *LOVE* metaphors. The present study was also designed to determine the different mappings of the previously analysed metaphors. Hence, the study has gone some way towards enhancing our understanding of the relevance of metaphors in our daily communication.

IV. Method

The study has been conducted following four steps. First, articles and papers about CMs were thoroughly examined. For this purpose,

the different approaches of Evans and Green (2006), Kövecses (1988, 1989, 2000, 2002, 2010 and 2017), Lakoff and Johnson (1980), Lakoff (1987 and 1993) and Silvestre (2009) were employed. Thus, theoretical background about CMT was a key aspect when analysing the findings of this research. Information about the analysed film, *La La Land*, was examined to gather as much background information on the film as possible. The next step was to identify and interpret the different CMs and metaphorical expressions related to LOVE which appeared in the soundtrack of the film.

Overall, the main focus of the paper was the analysis of emotional language highlighting the use of metaphors referring to emotions. For this purpose, the linguistic metaphors identified were classified according to their source and target domain as well as type of metaphor.

The final step of the study was to determine the corresponding mappings which were analysed in order to better understand what the aforementioned CMs meant. The data provided a deeper insight into the use of CMs in musical romantic films.

4.1. Materials used

In order to accomplish this study, contemporary source materials were employed. The film *La La Land* was watched. This research set out to review in detail the CMs appearing on the lyrics of the aforementioned film, which were downloaded from <https://www.azlyrics.com>, a data bank in which song lyrics are stored.

V. Results

.....

Love is stated to be one of the most difficult concepts to understand, that is why several *source domains* can be employed in order to convey its meaning. In fact, it can be claimed that it is not easy to understand due to the fact that love is not only an emotion; it implies a relationship as well. Hence, it also partakes of metaphorical source domains that customarily depict human relationships (Kövecses 2000). Thus, this study will focus on the *target domain* of LOVE and the different *source domains* that can be mapped onto it.

This section of the paper aims to identify, classify and describe the metaphorical expressions, the CMs and their corresponding mappings found in *La La Land's* soundtrack.

5.1. Love is an object

LOVE IS AN OBJECT is the CM that motivates the following metaphorical expressions which are thereupon studied and can be

identified as an ontological metaphor. In this line, love, which is an emotion, is understood as something concrete, in this particular case an object.

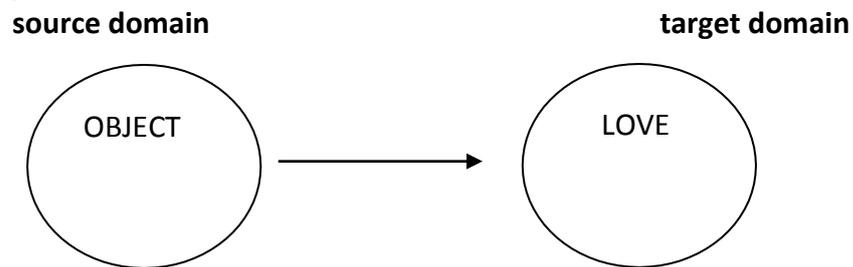


Figure 1. Representation of LOVE IS AN OBJECT

The notion of an OBJECT relates the fact of being loved to something visible and tangible. Therefore, it refers to it as something that can be manipulated. Hence, several metaphorical expressions related to the CM LOVE IS AN OBJECT have been selected and assessed in La La Land's soundtrack.

(1) «[...] Hearts that break»

Line (1) is sung during the ninth stanza, verse three of the song *The Fools Who Dream* interpreted by Mia Dolan. This notion reflects an emotional struggle which is suffered by someone.

In this specific metaphorical expression, it can be observed how LOVE is seen as an object and acquires its attributes and properties. Thus, the link between the *source domain* OBJECT and the *target domain* LOVE may be understood by conveying that hearts can be broken as if they were objects. Therefore, being heart-broken is directly related to suffering because of love (see Figure 2).

«[...] one thing everybody wants [...]»

This instance (2) can be found in the third verse of the second stanza of the aforementioned song *City of Stars*. This particular example depicts that LOVE is a desirable object. On this basis, the link between the *source domain* OBJECT and the *target domain* LOVE (see Figure 2) may be understood by conveying that hearts are given some properties of objects which can be possessed. Therefore, LOVE is understood as something visible and tangible (see Figure 2).

«[...] All we are looking for is love from someone else»

This metaphorical expression (3) appears on the third stanza; verse seven of the song *City of Stars*. In this line, LOVE is seen a sought-after object by human beings. Through this instance, the relation between the *source domain* OBJECT and the *target domain* LOVE can be regarded as love possessing object characteristics.

Hence, love is seen as an object which has possibility of being sought-after. In this line, the people manipulating the object are the lovers, in this case they are trying to find the OBJECT/LOVE.

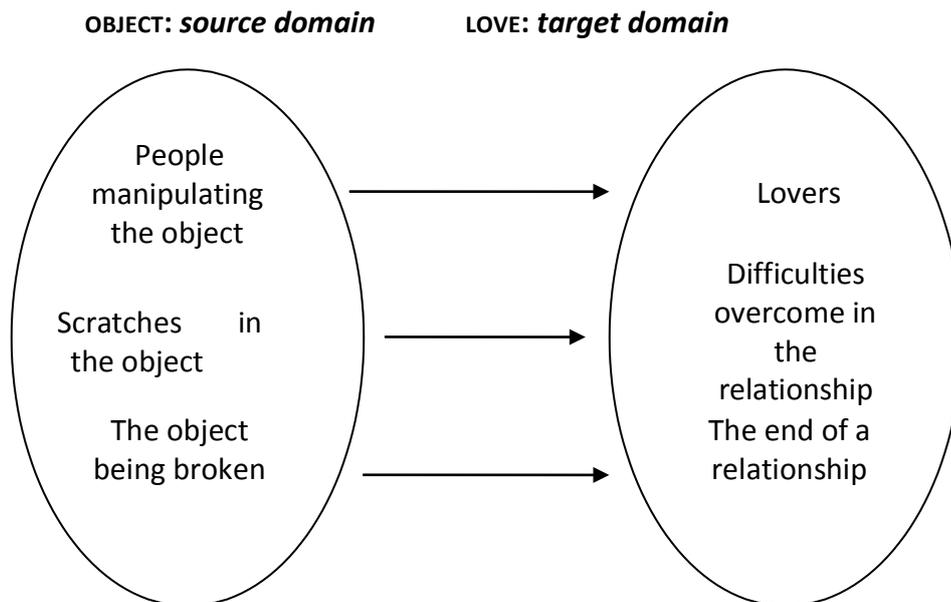


Figure 2. Mappings of LOVE IS AN OBJECT

5.2. Love is an illness

LOVE IS AN ILLNESS is the CM studied and analysed in the next metaphorical expressions. In this way, this CM can be classified as a structural metaphor. Consequently, in this particular CM LOVE is conveyed and understood in terms of a structured and defined concept, on this occasion AN ILLNESS.

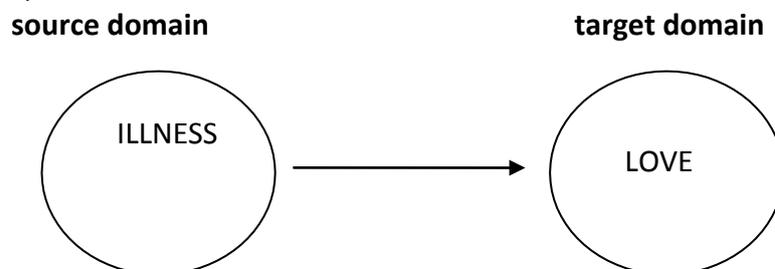


Figure 3. Representation of LOVE IS AN ILLNESS

This CM can be better understood by conveying that it relates the feeling of love with an illness and the feeling of pain. Therefore, the lovers are seen as the people who suffer due to the problems and agonies caused by the relationship.

To further understand this CM, an example of a metaphorical expression based on LOVE IS AN ILLNESS is going to be showed and analysed from the Audition song, *The Fools Who Dream*.

«[...] here's to the hearts that ache»

To begin with, the verse exposed in example (4) is sung during the second stanza third verse of the audition song *The Fools Who Dream* by Mia Dolan. Regarding this particular metaphorical

expression, the fact of not being in love is related to a feeling of relief since love is considered to be a painful experience. In this line, the people who suffer are the lovers who are trying to find the cure to their relationship. Therefore, in this instance, being in a relationship is in fact related to being ill (see Figure 4).

Subsequently, another example of LOVE IS AN ILLNESS can be found in La La Land's soundtrack, more specifically in the fourth and fifth verse of the first stanza of The Fools Who Dream.

She spent a month sneezing, but said she would do it again.

In this particular metaphorical expression, it can be observed how love is seen as something that makes you feel ill, in this concrete case «sneezing». Therefore, it is seen as a painful process in which the people who suffer are the lovers. In addition, finding the cure to the disease could be related to finding a solution in order to fix the relationship (see Figure 4).

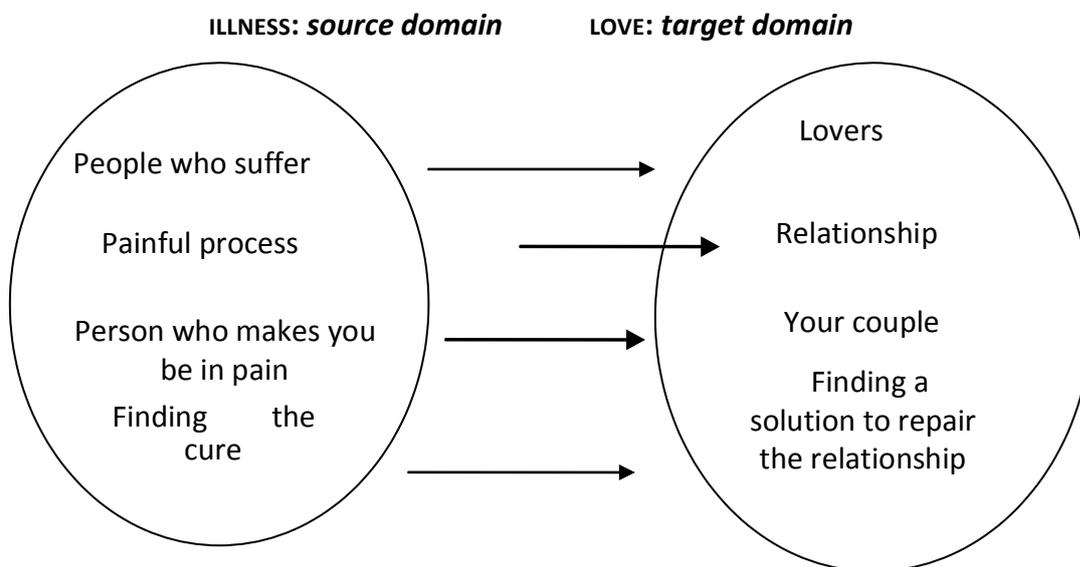


Figure 4. Mappings of LOVE IS AN ILLNESS

5.3. Love is a journey

LOVE IS A JOURNEY is the CM illustrated in the below analysed metaphorical expressions. In this light, it is worth mentioning that the previously mentioned CM can be classified as a *structural metaphor*. Thus, LOVE is understood and conveyed in terms of another structured and defined concept, in this case JOURNEY (see Figure5).

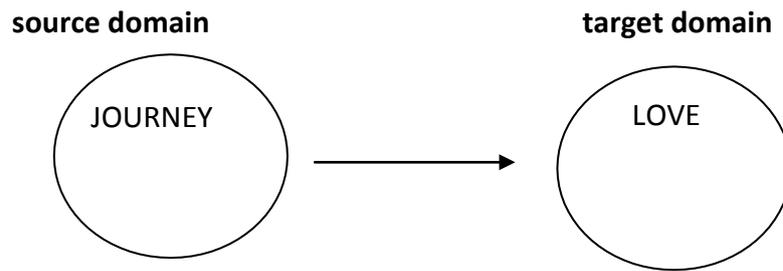


Figure5. Representation of LOVE IS A JOURNEY

This CM relates the concept of being loved or to love someone with travelling. With that in mind, taking into account the previously showed mappings, love can be identified as a journey in which the lovers are the travellers.

Hence, several metaphorical expressions based on the CM LOVE IS A JOURNEY have been selected and analysed in *La La Land's* song *City of Stars*.

(6) «[...] who knows where it will lead us»

Example (6) is sung during the sixth stanza; verse three of the audition song *The Fools Who Dream* by Mia Dolan. In this concrete metaphorical expression, LOVE is showed as a representation of a JOURNEY taking into account their corresponding mappings.

Furthermore, the events in the relationship are linked to the journey and the choices about what to do refer to the decisions about which way to go in the journey. In this particular example, the character shows uncertainty about the future path of their lives.

(7) I don't care if I know just where I will go.

This concrete metaphorical expression (7) is sung during the sixth stanza, first verse of the song *City of Stars* by Mia Dolan. In this concrete example, love is once again depicted as a journey with its corresponding mappings (see Figure 6). The analysis reveals that the lovers are illustrated as the travellers in the journey whereas the love in the relationship itself is seen as the vehicle of it (see Figure 6). Moreover, the goal(s) of the relationship are understood as the destination of the journey. Hence, in this example, the main character claims not caring about where she will go. In this light, it can be understood as the final destination of the journey of the relationship.

Hence, taking all of these aspects into account, the lovers, the love in the relationship, the events in the relationship, the progress accomplished, the difficulties found and the goals in the relationship are key constituent elements of LOVE, the *target domain*, (Kovescs 2002) (see Figure 6).

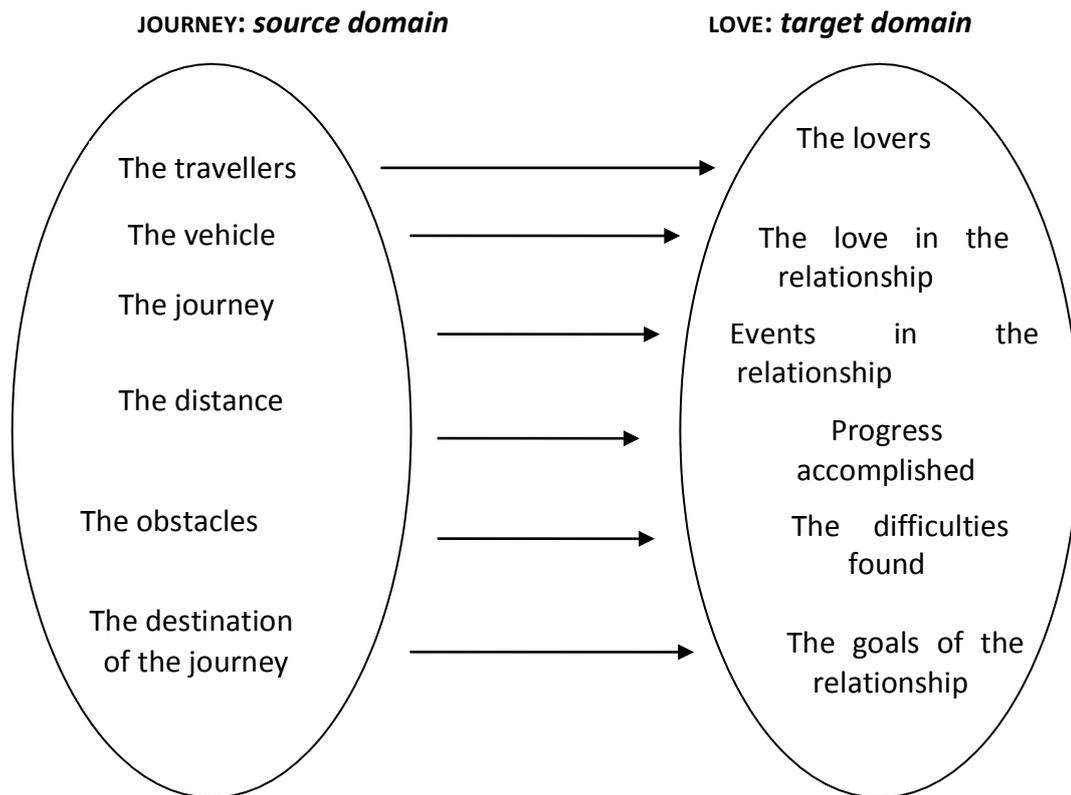


Figure 6. Mappings of LOVE IS A JOURNEY

5.4. Love is up

LOVE IS UP is the CM underlying the following metaphorical expressions. On top of this, LOVE IS UP can be categorised as an orientational metaphor. In this line, the idea of LOVE is understood by conveying a concept based on the orientation in space, which in this particular case is UP.

The different parts of the CM LOVE IS UP as well as its conceptual projections will be showed and discussed in the section below.

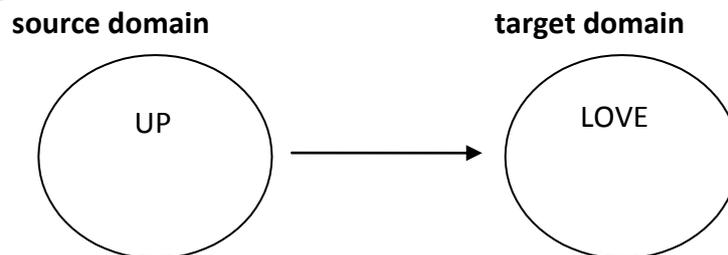


Figure 7. Representation of LOVE IS UP

This CM links the feeling of love with being up or in a higher position. Therefore, a series of metaphorical expressions based on its corresponding CM LOVE IS UP has been selected from *La La Land's* soundtrack and discussed thereupon.

(8) [...] Take our rhythm to new heights.

Considering example (8), it is sung during the second stanza; verse three of the *City Of Stars* (Solo). It can be claimed that this particular metaphorical expression can be understood in terms of LOVE represented as being something placed in a higher position (see Figure 8).

Therefore, this metaphorical expression can be interpreted as LOVE acquiring the attributes of being UP. In turn, the link between the source domain UP and the target domain LOVE may be understood by conveying that LOVE is something positive and desirable as well as being UP. In this line, it is considered that the higher the better.

(9) Someone who could lift you off the ground.

Instance (9) appears during the refrain of the song *Someone in the Crowd*. This example illustrates very clearly the CM LOVE IS UP, conveying that being up means being in love. The person that can lift you up is represented as your lover.

In this light, being up is linked with being in a pleasant and happy stage. Hence, the fact of being up is also associated with the concept of «heaven» since it is perceived as the perfect place above the sky. Thus, ascendance can be understood as the different stages in the relationship, i.e. going to live together, marrying, having kids and so on. In the following figure, the different mappings of LOVE IS UP are showed (see Figure 8).

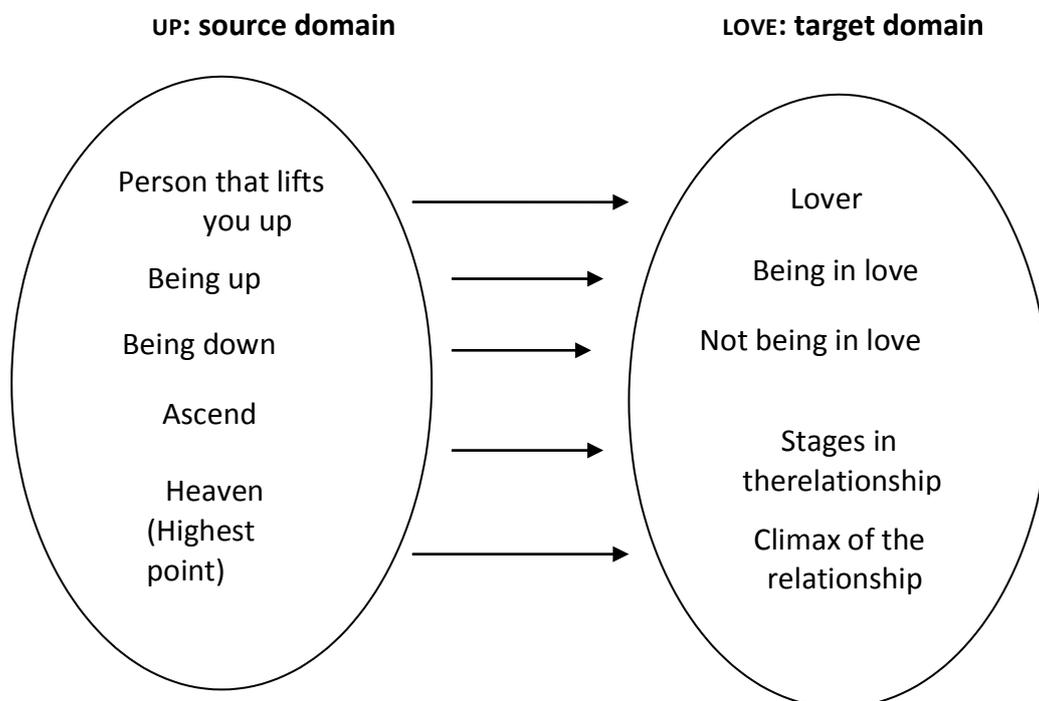


Figure 8. Mappings of LOVE IS UP

VI. Conclusion

In recent decades, major advancements in the field of Cognitive Linguistics and emotion examination have been made. The present paper was designed to determine the effect of LOVE metaphors in musical romantic films. In order to do so, a series of CMs appearing in the soundtrack of the film *La La Land* were analysed and the different *source domains* used in order to understand the *target domain* LOVE in this particular kind of genre were identified. In this line, some of the most salient CMs found in the previously mentioned study LOVE IS AN OBJECT and LOVE IS A FIRE, among others.

Considering the results of the research and their implications, it is important to pinpoint that CMs play a vital role in the understanding of musical romantic films. In this light, by making use of CMs in the soundtrack of *La La Land*, the true meaning of the film can be conveyed.

VII. References

- AZ Lyrics – Song Lyrics from A to Z. (n.d.). <https://www.azlyrics.com>
- Chazelle, Damien. 2016. *La La Land* [Film]. Los Angeles: Summit Entertainment.
- Evans, Vyvyan, and Melanie Green. 2006. *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Kövecses, Zoltán. 1988. *The language of love: The semantics of passion in conversational English*. Lewisburg: Bucknell University Press.
- . 1989. *Emotion concepts*. New York: Springer.
- . 2000. *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- . 2002. *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2010. *Metaphor and emotion: Language, culture and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2017. Conceptual Metaphor Theory. In *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*, edited by Elena Semino and Zsófia Demjén, 13-26. London: Routledge.
- Lakoff, Gorge. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, George. 1993. *The contemporary theory of metaphor*. In *Metaphor and Thought*, edited by Andrew Ortony, 202-251. Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press

Movies and Showtimes. (n.d.). <http://www.collinsroadtheatres.com/>

Silvestre, Antonio José. 2009. *Particle Semantics in English Phrasal and Prepositional Verbs: The Case of In and On*. Saarbrücken: VDM.

Watch Free Movies and TV Shows instantly. n.d. <https://www.popcorn-time.to/>





Perceptual learning styles and multimodality in EFL education:

the digital learning style and social networks

Noelia Gargallo Camarillas
ngargall@uji.es

I. Abstract

Learning English as a Foreign Language (EFL) is one of the greatest challenges for Spanish students. It is a complex process that involves many individual variables that need to be considered by teachers and learners. Since the late 1990s, research in the field of Applied Linguistics has been focused on learning styles as one of the internal individual variables describing the way learners process the information provided in class. Despite the growing interest in learning styles, research is recent and, therefore, limited. Besides, technology has been a revolution in educational contexts. In this sense, the integration of Information and Communication Technology (ICT) at educational centres has created a new technological context that must be taken into account in analyses. This work examines the impact of learning styles in the language classroom setting. In particular, it deals with student's preferable perceptual channels in the new technological context. More specifically, it aims to demonstrate that a new perceptual learning style has emerged in the EFL classroom: the digital learning style. Finally, this work shows a teaching proposal that intends to demonstrate that social networks are a useful tool to be used in class because they create a multimodal context that makes language teaching and learning processes easier and more effective, as it promotes the students' digital learning style in the language classroom.

Keywords: English as a Foreign Language, perceptual learning styles, digital learning style, social networks.

II. Introduction

Learning foreign languages has become important due to the current internationalisation and globalisation (Tynjälä 2008). Therefore, the rapid development of information and technology offers learners the possibility to communicate using foreign languages. In this sense, the four language skills (i.e. listening, reading, speaking and writing) can be developed in many different real situations. This opportunity takes place in a new learning environment that has been playing an important role in education during the last decades (Pudichery 2003). Indeed, the Internet is at present one of the main sources of information and communication among the educational community (Sharples 2000, White 2007).

Although learning foreign languages is one of the greatest challenges for today's society, students have different ways of learning. Learners process information in different ways and they

need materials that are designed according to their new demands (Franzoni and Assar 2009). In other words, it is necessary to adapt the curriculum to the new technological environment by employing materials considering (1) this recent and modern context and (2) students' preferable perceptual channels. Coffield *et al.* (2004) and Li, Chen, and Tsai (2008) have empirically proved that the learning process improves with pedagogy that matches learning styles with an environment that considers, among other factors, the teaching materials.

Different experts have defined the expression *learning styles*. On the one hand, learning styles are the ways through which learners interact and respond to the learning environments according to their cognitive, affective and psychological characteristics (Duff and Duffy 2002). On the other hand, it also refers to «the view that different people learn information in different ways» (Pashler *et al.* 2008, 106). However, although this term has increasingly gained influence at all educational levels, research on learning styles is recent and therefore limited (Peacock 2001, Zapalska and Brozik 2006).

Since the late 1990s, technology in the classroom has become a revolution (Zhang 2002). The term Information and Communication Technology (ICT) in education refers to «the use of computer-based communication that incorporates into daily classroom instructional process» (Ghavifekr and Rosdy 2015, 175). In this respect, different technological tools (e.g. websites, electronic dictionaries or CD-players) have been applied in order to improve language learning skills (Nomass 2013). Some of their benefits are that they help foreign language learners (1) strengthen their language skills, (2) improve positive attitude and (3) build self-instruction strategies and self-confidence (Lai and Kritsonis 2006). Further, students become familiar with the use of technology and its integration in the educational contexts (Ghavifekr and Rosdy 2015).

Finally, this new technological period offers both teachers and learners multiple possibilities to implement and develop the four language skills in an EFL context. In this sense, teachers need to teach students how to analyse, deconstruct and design multimodal texts (Martínez Lirola 2016). This work shows a pedagogical proposal that may be implemented with Spanish students that use EFL in a Spanish learning context. With this proposal, the aim is to demonstrate that a new perceptual learning style has emerged in the EFL classroom: the digital learning style. Furthermore, this new channel of perception seems to include the five senses and it can be fostered through multimodal approaches. In this sense, the aforementioned teaching proposal focuses on social networks as the main tool in the classroom. Then, this study is intended to demonstrate that the integration of texts, videos and images make the language teaching and learning process easier and more effective

because it promotes the students' digital learning style in the language classroom.

III. Perceptual or physiological learning styles

The interest in individual variables has increased since 1970s. This interest is reflected in the amount of publications devoted to some individual differences (Ellis 2006). This fact seems to indicate that researchers and educators have recently become concerned about the complexities of the learning and teaching process, and, therefore, about the difficulties learners may experience in the education context. Moreover, it is essential that learners are also aware of these variables. Consequently, they would have opportunities to gain increased control over their own learning and they would become more effective solving any problems that may appear (Coffield et al. 2004, Kazu 2009). Some of the most investigated variables are: personality, intelligence, aptitude, motivation, anxiety, age, and learning styles (Lightbown and Spada 2006).

There is ample evidence to support the idea that each student has his or her own capacities, habits, and preferences for accessing and managing new information (Kozhenvnikov, Carol, and Kosslyn 2014). Hence, students do not interpret the language input in the same way, but subject to the aforementioned variables. One of the variables that directly impacts learners' interpretations and perceptions is *learning styles*. This term refers to the mode of instruction or study they prefer (Pashler et al. 2008). In this sense, Dunn and Griggs (1988, 3) defined learning styles as «the biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others».

Students vary enormously in the rhythm and manner with which they perceive and therefore process information. Thus, there is a strong intuitive appeal in the idea that teachers should consider students' learning styles (Arbutnott and Krätzig 2015). For instance, educators can encourage students to reflect upon their strengths and weaknesses and work on them with teaching materials that match them. For this reason, the central aim of the learning styles theory is to match individual preferences with instructional methods and learning environments to improve students' language learning (Baeten, Dochy, and Struyven 2008). By doing so, students' responsibility for their own learning increases and there is a higher interest and motivation. Moreover, it promotes effective learning as they integrate their perception to sharpen the learning process (Vaishnav 2013). Besides, teachers should consider these preferences to strengthen students' weaker learning styles by



balancing class activities that include the five senses (Gargallo-Camarillas and Girón-García 2015).

Finally, perception varies among learners and therefore the learning process is experienced in a different way according to the perceptual or physiological learning styles. For example, people prefer to learn in different ways: by listening, reading, working with people in a group, and working things out on their own (SKILLS 2007).

3.1. Dunn & Dunn's physiological learning styles

Research on the Dunn and Dunn model of learning styles is one of the most extensive and it has been conducted in more than 60 institutions at multiple grade levels, including every level of academic proficiency. Some of their studies have received international awards and citations for its quality (Arbuthnott and Krätzig 2015). Dunn and Dunn (1992) define learning style as «the way in which individuals begin to concentrate on, process, internalise and retain new and difficult academic information». The model places a strong emphasis on biological and developmentally imposed characteristics and measures preferences rather than strengths. Furthermore, it examines four variables: environmental, emotional, sociological, and physiological. These variables refer, respectively, to (1) the individuals' preferences for the elements of sound or light; (2) the students' levels of motivation or responsibility; (3) the students' preference for learning alone or in pairs; and (4) the perceptual strengths (i.e. visual, auditory, tactile or kinaesthetic) (Arbuthnott and Krätzig 2015).

Regarding the physiological learning style variable, four sensory preferences are stressed: visual, auditory, tactile and kinaesthetic. They refer to the perceptual learning channels with which the student feels more comfortable in the learning process (Gargallo-Camarillas and Girón-García 2015). This model indicates that learners use all four senses, but some of them may be more dominant than others (Gantasala and Gantasala 2009). In this sense, the dominant way of learning refers to the best way a person learns, processes and interprets the input.

Firstly, visual learners take in messages through the eyes, enjoy reading books for knowledge and organise knowledge in terms of spatial interrelationships among ideas (Gargallo-Camarillas and Girón-García 2015). They like colour on the page and like to work in silence. Moreover, they must visualise the information in their mind in a clear way in order to understand it correctly. Apart from that, they also like to take notes while reading and are quick problem-solvers. Some materials that generally work with visual learners are: pictures, animation, videos, flashcards or maps (Naimie et al. 2010).



Besides, they prefer to learn about a concept before trying to understand its parts and in order to make sense of something new they usually require outlines, charts or diagrams (Zapalska and Brozik 2006).

Secondly, auditory learners take in messages through the ears, prefer to learn by listening, enjoy group work and avoid studying with disturbing noises (Gargallo-Camarillas and Girón-García 2015). In addition, they interpret information by means of pitch, emphasis and speed (Pourhossein Gilakjani 2012). In this sense, auditory learners enjoy music and the sounds of words and can remember speech by picking up rhythm of the sentence (Gantasala and Gantasala 2009). They also need time to process the information and they usually expand on topics orally by requesting additional information through repetition and rephrasing (Zapalska and Brozik 2006). Besides, they like to listen to lectures and to take part in class discussions (Moharrer 2012).

Finally, tactile learners take in messages by touch or physical contact with their hands and work well using computers (Gargallo-Camarillas and Girón-García 2015). They like to write ideas and principles into other words, write out the words again and organise any game or chart into words (Moharrer 2012). This sensory modality is sometimes mixed with the kinaesthetic modality. However, kinaesthetic learners like multisensory experiences that involve all senses (i.e. sight, touch, taste, smell, and hearing). Then, learning happens when experience and reality are considered. In this sense, the key point is that the learner cannot be isolated from real situations. Consequently, they remember case studies or real things that happened and put a lot of examples into summaries (Zhang 2002, Moharrer 2012).

Considering the previous assumptions, the following section introduces the importance of new technologies in the foreign language classroom, focusing on their effect in students' learning styles.

IV. ICT in the language classroom

.....

Students are facing new learning challenges due to the rapid development of information and communication technology. However, this process does not end once they leave school. Lifelong learning has become important due to the growing body of knowledge and the technology improvements (Tynjälä 2008, Naimie et al. 2010). In this sense, education should consider using technology to facilitate learning to the multiliterate students and provide them with the right skills to work in a globalised world.

During the last few decades, teachers have reconsidered their attention to new methodologies that include technology into the

learning environment (Moharrer 2012). For instance, World Wide Web has been playing an important role because it offers huge amounts of sources to obtain information (Pudichery 2003). Although the implementation of new technological resources is not easy, their accessibility has developed multiple teaching possibilities in different education settings (Sharples 2000). However, students need to know how to use them appropriately according to different factors such as reliability. Therefore, some studies have found that some websites such as Google or Wikipedia have been excessively used (White 2007). Moreover, some universities in which English is used as a target language have faced new problems that need to be solved. For example, some university learners have problems in grasping the concepts given in English. Others, although they understand the content to pass the course, do not attain an acceptable level of proficiency in English to express what they have learned (Naimie et al. 2010).

Technology provides both teachers and students with unprecedented opportunities to learn foreign languages in real-life contexts. In this sense, students can watch demonstrations, experience simulations, get feedback, try out instructed procedures or look up additional information (Zhang 2002). Besides, it is suggested to match the new teaching methodologies with the students' learning styles (Franzoni and Assar 2009). If schools and universities consider learners perceptual preferences when implementing the activities, students will show positive results such as increasing motivation, self-confidence, self-esteem and effective performance (Felder, Felder, and Dietz 2002). Mulalic, Mohd Shah, and Fauziah (2009, 102) state that:

«Teaching and learning styles should become one of the greatest interests of the educators, particularly their relationship. However, one of the weaknesses of the research into LS is the lack of the investigation into the matching of teaching and learning styles. Theoretically, many variables exist in the educational literature but few researches dealt with the matching of teaching styles and learning styles»

In other words, considering the impact of learning styles in the learning process, research on this topic is scarce and therefore needed. Effective learning requires both students' learning styles knowledge and an instruction that meets their needs with an appropriate use of technology (Moharrer 2012).

Technology has introduced a revolution in the education context. It facilitates effective learning and therefore lifelong learning and considers learners as multiliterate. On the one hand, it has created new challenges for both teachers and learners such as the learning of foreign languages and the acquisition of digital

competences. On the other hand, they have generally become the main tool of the learning process in some education centres, which face a new learning environment. Given the importance of learning styles and ICT in the language classroom, the following subsection explains the role of multimodality in the foreign language classroom.

4.1. Multimodality and social networks in EFL classroom

Apart from the introduction of technology in the new learning context, the curriculum requests the development of new techniques such as the use of multimodal resources. Multimodality is defined as «the integration of semiotic resources such as language, image, sound, video, and music» (Van Leeuwen 2014, 281). This term refers to the combination of various communicative modes within one text. Therefore, the understanding of a multimodal text implies the interpretation of all its components. In this sense, meaning is created through interaction. Kress (2010, 1) affirms that understanding multimodal texts is not as complex as it seems because:

«Each mode does a specific thing: image shows what takes too long to read, and writing names what would be difficult to show. Colour is used to highlight specific aspects of the overall message. Without that division of semiotic labour, the sign, quite simply, would not work. Writing names and images shows, while colour frames and highlights; each to maximum effect and benefit.»

Globalisation has changed the way people communicate with each other. This has led to a multimodal communication (Christie 2005). Hence, it is important to regard the classroom as a multimodal environment that makes the learning process creative and dynamic (Martínez Lirola 2016). In addition to the creativity and dynamism, promoting multimodality in the EFL classroom means promoting autonomy among students. In this sense, they become aware of the different strategies they can use considering their perceptual learning preferences (Benito et al. 2005).

In order to develop multimodal communication, students can use different multimodal tools such as Power Point presentations, videos or web pages. These allow students to write and read in multimodal virtual environments, which also contributes to the development of critical thinking (Martínez Lirola 2016). Modern learners already use social networks in their personal lives for social purposes and this presents educators an opportunity to harness this motivation and to reutilise these resources with pedagogical purposes (McCarroll and Curran 2013). Following Simpson and Walsh (Simpson and Walsh 2010, 37): «Now with interactive, multiple authoring and social networking facilities provided by Web 2.0 technologies, new pedagogical possibilities can be utilised in the



classrooms». For example, social networks such as Facebook, Twitter or Instagram can be used for educational purposes and to promote the use of multimodal texts (Martínez Lirola 2016).

There is a growing emphasis on exploiting technological devices in education (Olson et al. 2010). These devices, such as smartphones or tablets, give learners anytime access to social networks. Students often use them to coordinate both their social and school lives. For instance, they text each other to communicate about their studies (McCarroll and Curran 2013). Hence, the most prominent benefit of using social networks in the language learning context is the creation of an authentic social environment in which learners can communicate using multimodal texts (Prichard 2013). For instance, social networks' members can create personal profiles, modify their privacy, and upload videos or pictures. Besides, they can search for friends, post public comments or sent private messages, or show their preferences with 'likes'.

To sum up, the previous theoretical background seems to indicate that we are facing a new learning style: the digital learning style. In other words, students spend most of their time in front of screens, so they receive the information in a new multimodal way. In this sense, according to the aforementioned information, it is important that educators consider students' physiological preferences in the classroom and therefore adapt their methodology. Therefore, the following pedagogical proposal includes one activity that can be implemented in the classroom setting, considering both the new technological context and the students' perceptual learning styles. The aim of this proposal is to show that *Instagram* can be used as a pedagogical tool to develop foreign language learning among University students. This application seems to foster all the physiological learning styles (e.g. visual, auditory, kinaesthetic, and tactile), and more specifically the digital learning style, throughout multimodal communication.

V. Pedagogical proposal

This section presents one activity that can be used at University. More specifically, the activity has been designed for second year History students. The main purpose is to teach the content by using English in a multimodal approach that fosters their four senses. Therefore, students learn content and language at the same time in real-life situations. Moreover, *Instagram* is the main tool for the activity that reinforces the digital learning style.

Before dealing with the following subsections, it is important to mention that students should create an *Instagram* account following the pattern: *nameUJI_history* (i.e. *noeliaUJI_history*). With this user's name, they are asked to add all their classmates and also their



teacher to the same social community. The teacher monitors the activity and provides feedback. Students receive the feedback and see their classmates' work and feedback too. Then, they can reflect upon the learning process and can send feedback to their classmates if they want to. This collaborative feedback and shared knowledge enriches the language learning process.

5.1. Activity 1: Pictures as a history mirror

The purpose of this activity is to describe a picture that is relevant in the history of Spain. For example, students can describe 'the Guernica'. In this description, students need to include (1) the present simple and a wide range of adjectives, and (2) the past simple and make reference to the history fact that it shows.

The steps that students need to follow in order to complete the activity are:

- Step 1: students surf the net and look up information about Arts and History of Spain.
- Step 2: they save the picture in their mobile phones.
- Step 3: they go to their Instagram accounts and upload the picture.
- Step 4: the comment they include below the picture corresponds to its description.
- Step 5: the teacher comments the post giving feedback about the description and the picture chosen.
- Step 6: the student checks the feedback and clicks 'like' to the teacher's comment to indicate that feedback has been successfully received.

5.2. Conclusions

The aim of the previous activity is to show that social networks can be used with pedagogical purposes. More specifically, this activity been designed to improve the foreign language learning process. They have considered: (1) the technological environment, (2) the curriculum, (3) the multimodal approach, and (4) the digital learning style.

VI. General conclusions and rurther research

The purpose of the present work focuses on providing some evidence of the importance of using social networks regarding the digital learning style. To do so, one activity has been designed and presented. The activity is based on the relevance that multimodality and physiological learning styles have in the language learning process. In this revolutionary technological context, students complete different activities in an innovative way so they acquire the

content that the curriculum establishes at the same time they focus on some foreign language aspects in real-life situations. This innovative pedagogical approach promotes some positive aspects such as lifelong learning, multiliteracy, and effective learning.

Along these lines, it is important to stress that these previous assumptions seem to indicate that educators are facing a new perceptual learning style: the digital learning style. In other words, technology has supposed a revolution not only in students' personal lives but also in education. Therefore, the education setting should take this advantage into account and also consider the new students' needs and reflect them in the curriculum. In addition, the proposed activity helps teachers match the students' preferable learning channels with a multimodal pedagogy that fosters their senses and therefore the foreign language learning process. Accordingly, social networks are a great tool to be used in class as part of the foreign language curriculum.

At this point, it has been stressed that students have more than one learning style. This work also aims to demonstrate that social networks integrate all the perceptual learning styles in the classroom (e.g. visual, auditory, kinaesthetic, and tactile). Accordingly, the digital learning style may be described as a combination of all of these. Using *Instagram* as pedagogical tool promotes all of students' senses.

Considering the conclusions drawn and the suggestions made above, the following ideas for further research are proposed:

1. It is necessary to consider students' learning style in the language classroom and match the methodology with their preferable perceptual ways of learning.
2. It is essential to investigate in depth the possible benefits of integrating social networks in the curriculum.
3. Regarding the pedagogical proposal, it could be implemented in the future to check if the digital learning style exists. To do so, the proposed activity would be implemented with some more activities and questionnaires that would be designed to check students' perceptual learning styles.

This work has stressed that technology has created new ways of perceiving the information. For instance, people generally prefer to use a screen rather than a piece of paper to communicate with their friends. Accordingly, education should not ignore the effects that, for example social networks have on students. Therefore, this work is only a first step towards the design of more complex future studies that demonstrate the existence of a new learning style (i.e. the digital learning style) and the benefits of matching methodologies.

VII. References

- Arbuthnott, Katherine, and Gregory Krätzig. 2015. «Effective teaching: Sensory learning styles versus general memory processes.» *Comprehensive Psychology* 4 (2). doi: 10.2466/06.IT.4.2.
- Baeten, Marlies, Filip Dochy, and Katrien Struyven. 2008. «Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment.» *Instructional Science* 36 (5-6): 359-374. doi: 10.1007/s11251-008-9060-y.
- Benito, Águeda, Magdalena Bonsón, Carlos Enguita, and Eva Icarán. 2005. «Metodologías activas.» In *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, edited by Ana Cruz and Agueda Benito, 21-64. Madrid: Narcea.
- Christie, Frances. 2005. *Language education in the primary years*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Coffield, Frank, David Moseley, Elaine Hall, and Kathryn Ecclestone. 2004. *Learning Styles and Pedagogy in post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Duff, Angus, and Tim Duffy. 2002. «Psychometric Properties of Honey 6 Mumford's Learning Style Questionnaire (LSQ).» *Personality and Individual Differences* 22: 147-163.
- Dunn, Rita, and Kenneth Dunn. 1992. *Teaching elementary student through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, Rita, and Shirley Griggs. 1988. *Learning styles: quiet revolution in American schools*. Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Ellis, Rod. 2006. «Individual differences in second language learning.» In *The handbook of applied linguistics*, edited by Alan Davies and Catherine Elder, 525-551. Oxford: Blackwell.
- Felder, Richard, Gary N. Felder, and E. Jacquelin Dietz. 2002. «The effects of personality type on engineering student performance and attitude.» *Journal of Engineering Education* 91: 3-17. doi: 10.1002/j.2168-9830.2002.tb00667.x.
- Franzoni, Ana, and Saïd Assar. 2009. «Student Learning Styles Adaptation Method Based On Teaching Strategies and Electronic Media.» *Educational Technology & Society* 12: 15-29.
- Gantasala, Prabhakar, and Swapna Gantasala. 2009. «Influence of Learning Styles.» *International Journal of Learning* 16: 169-184.



- Gargallo-Camarillas, Noelia, and Carolina Girón-García. 2015. «Learning styles' influence in SL/FL reading.» *International Journal of Humanities and Social Science Invention* 5: 59-76.
- Ghavifekr, Simin, and Wan Rosdy. 2015. «Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools.» *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)* 1: 175-191.
- Kazu, Ibrahim. 2009. «The effect of learning styles on Education and the teaching process.» *Journal of Social Sciences* 5: 85-94.
- Kozhenvnikov, Maria, Evans Carol, and Stephen M. Kosslyn. 2014. «Cognitive style as environmentally sensitive individual differences in cognition: a modern synthesis and applications in education, business, and management.» *Psychological Science in the Public Interest* 15 (1): 3-33. doi: 10.1177/1529100614525555.
- Kress, Gunther. 2010. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lai, Cheng, and William Kritsonis. 2006. «The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition.» *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research* 3: 1-6.
- Van Leeuwen, Theo. 2014. «Critical discourse analysis and multimodality.» In *Contemporary critical discourse studies*, edited by Christopher Hart and Piotr Cap, 281-297. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing.
- Li, Yuh-Shiow, Pei-Shih Chen, and Su-Jen Tsai. 2008. «A Comparison of the Learning Styles among Different Nursing Programs in Taiwan: Implications for Nursing Education.» *Nurse Education Today* 28: 70-76.
- Lightbown, Patsy, and Nina Spada. 2006. *How Languages Are Learned*. 4 ed, *Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez Lirola, María. 2016. «The Importance of Promoting Multimodal Teaching in the Foreign Language Classroom for the Acquisition of Social Competences: Practical Examples.» *International Journal for 21st Century Education* 3: 77-88.
- McCarroll, Niall, and Kevin Curran. 2013. «Social Networking in Education.» *International Journal of Innovation in the Digital Economy* 4 (1): 1-15. doi: 10.4018/jide.2013010101.
- Moharrer, Zahra. 2012. «A Review on Learning Style Preferences for EFL Language Learners in Online Context.» *Language in India* 12: 527-548.

- Mulalic, Almasa, Parilah Mohd Shah, and Ahmad Fauziah. 2009. «Perceptual learning styles of ESL students.» *European Journal of Social Science* 7: 101-113.
- Naimie, Zahra, Saedah Siraj, Rana Ahmed Abuzaid, and Reihaneh Shagholi. 2010. «Hypothesized Learners' Technology Preferences Based on Learning Style Dimensions.» *Turkish Online Journal of Educational Technology* 9 (4): 83-93.
- Nomass, Bassma Basheer. 2013. «The impact of using technology in teaching English as a second language.» *English Language and Literature Studies* 3 (1): 111-116. doi: 10.5539/ells.v3n1p111.
- Olson, Gary, Gloria Mark, Elizabeth F. Churchill, and Dana Rotman. 2010. «New missions for sociotechnical infrastructure.» *Computer* 43 (11): 37-43. doi: 10.1109/MC.2010.321.
- Pashler, Harold, Mark McDaniel, Doug Rohrer, and Robert Bjork. 2008. «Learning Styles: Concepts and evidence.» *Psychological Science in the Public Interest* 9: 105-119.
- Peacock, Matthew. 2001. «Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL.» *International Journal of Applied Linguistics* 11 (1): 1-20. doi: 10.1111/1473-4192.00001.
- Pourhossein Gilakjani, Abbas. 2012. «Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impactson English Language Teaching.» *Journal of Studies in Education* 2: 104-109. doi: 10.5296/jse.v2i1.1007.
- Prichard, Caleb. 2013. «Using Social Networking Sites as a Platform for Second Language Instruction.» *TESOL Journal* 4.» *TESOL Journal* 4 (4): 752-758. doi: 10.1002/tesj.113.
- Pudichery, Joseph. 2003. «The Role of Web Technology in Education.» *Proceedings of the Academy of Educational Leadership* 8 (2): 15-20.
- Sharples, Mike. 2000. «The design of personal mobile technologies for lifelong learning.» *Computers and Education* 34: 177-193.
- Simpson, Alyson, and Maureen Walsh. 2010. «Múltiple literacies: implications for changed pedagogy.» In *Literacy and Social Responsibility. Multiple Perspectives*, edited by Frances Christie and Alyson Simpson, 24-39. London: Equinox.
- SKILLS. 2007. «Several keys in learning to learn skill.»
- Tynjälä, Päivi. 2008. «Perspectives into learning at the workplace.» *Educational Research Review* 3: 130-153.
- Vaishnav, Rajshree. 2013. «Learning Style and Academic Achievement of Secondary School Students.» *Voice of Research* 1 (4): 1-4.

- White, David. 2007. Results and analysis of the web 2.0 services survey undertaken by the SPIRE project. http://spire.conted.ox.ac.uk/trac_images/spire/SPIRESurvey.pdf
- Zapalska, Alina, and Dallas Brozik. 2006. «Learning styles and online education.» *Emerald* 23: 325-335.
- Zhang, Shouhong. 2002. *Students perceptions of multimedia classrooms at East Tennessee State University*: East Tennessee State University.



Teaching apologies through the use of audiovisual materials

Sofia Di Sarno García
al290802@uji.es

I. Abstract

Since Austin's (1962) classic work *How To Do Things With Words* there have been numerous studies about the way in which utterances are used as a mean to perform actions. The branch of linguistics that deals with this phenomenon is pragmatics, which emerged in the 1960s as a reaction to Chomsky's idea that the importance of language lies in the correct use of grammar (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010). After the elaboration of several models of communicative competence presented by a number of authors such as Canale and Swain (1980), Bachman (1990), and Celce-Murcia (1995, 2007), the idea that pragmatic awareness is necessary in order for speakers to be successful in communication has spread, being one of the most relevant constructs the one introduced by Celce-Murcia (2007). Research has been conducted especially on speech acts, such as Leech's (2014) book *The Pragmatics of Politeness*, whose taxonomy will be used in this study, and on the use of audiovisual material for teaching purposes. For that reason, we have carried out an analysis on speech acts, and in particular on apologies, in the fiction TV series *The Big Bang Theory*. The aim of this study is to analyse whether apologies in the nine episodes examined mirror real-life conversations, and if so, to show that this audiovisual material may be used for classroom activities as an appropriate tool to develop students' pragmatic knowledge.

Key words: communicative competence, pragmatics, speech acts, apologies.

II. Introduction

The last century has witnessed a development in the research of an appropriate definition of what speech acts are and on how they are employed to perform actions by the mere use of utterances. Actually, it was after the publication of Austin's (1962) pioneering work *How To Do Things With Words* that attention was drawn to this field of enquiry. This is why Austin and Searle, who, together with Grice, formulated the speech act theory and the conversational maxims (McCarthy 1991) are considered the founding fathers of pragmatics.

Furthermore, in the last decades the importance of communicative competence (CC) has been widely recognised in the field of linguistics. As a matter of fact, Hymes (1972) was the first who developed the concept of CC, and he defined it as «the knowledge of both rules of grammar and rules of language use appropriate to a given context» (as cited in Usó-Juan and Martínez-

Flor 2008, 158). He claimed that communicative competence is indispensable for speakers to negotiate meaning in various contexts. Later on, Widdowson (1983, 27) defined CC as «an active force continuing creativity», so he was the first who gave more importance to the concept of performance rather than competence (Bagarić and Mihaljević-Djigunović 2007). It is important to introduce the notion of CC in this paper since a «competent language user should possess not only knowledge about language but also the ability and skill to activate that knowledge in a communicative event» (Bagarić and Mihaljević-Djigunović 2007, 100); thus, it is crucial that speakers have full control of CC in order for a speech event to be understood. In this sense, it may be argued that the speech act theory developed into a notable instrument for the analysis of communicative competence since communication is performed by the use of speech acts. The most popular models of CC are the ones presented by Canale and Swain (1980), according to whom CC is composed of grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence. In turn, Bachman (1990) argued that language competence is made up by organizational competence and pragmatic competence; finally, Celce-Murcia elaborated a first model in 1995, whose main components were discourse competence, socio-cultural competence, linguistic competence, actional competence, and strategic competence. This author proposed in 2007 a second model which is considered the most important since it also includes formulaic competence and interactional competence (Celce-Murcia 2007).

The field of pragmatics expanded rapidly after the introduction of the notion of CC, since it may be analysed by the classification of language according to communicative functions elaborated in the speech act theory. In fact, pragmatics is part of this construct and it is necessary for speakers to achieve their knowledge in the target language (TL). This concept has been defined as:

The study of language from the point of view of the user, especially on the choices he makes, the constraints he encounters in using language in social interaction, and the effects his use of language has on the other participants in an act of communication (Crystal 1997, 278).

In particular, this branch of linguistics arose in the 1960s as a response to Chomsky's competence theory, according to which language is an abstract idea whose importance lies in the correct use of grammar independently from the actual usage of language itself (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010). One of the authors that reacted to that theory was Leech (1983), who argued that, instead of competence, the main aim when acquiring a TL should be the ability to use it for communication, that is, performance should be the purpose of language (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010). Thomas

(1995) argues that meaning is constituted by the negotiation between the speaker and the hearer, the context and the potential meaning of the utterance, being meaning a dynamic process rather than a static one. Actually, in this branch of linguistics interaction plays a central role, since the focus is not only on the speakers' intentions but on the way the interlocutors perceive what is being said as well (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010). This is why Taguchi (2015, 1) claims that «pragmatic competence means an ability to deal with a complex interplay of language, language users, and context in interaction».

It is within the field of pragmatics that we should talk about speech acts. Austin divided utterances into constatives and performatives, being the former statements used to describe or report something, and the latter considered as «being the part of doing an action, which again would not normally be described as, or 'just', saying something» (Austin 1962, 5). For the purpose of this study, we will consider the second type of speech acts, and specifically the speech act of apologies.

In his work *The Pragmatics of Politeness* (2014) Leech deals with the different strategies employed by speakers while apologising. For instance, he mentions formulaic devices that often take place alone, such as *sorry*, *pardon me*, *excuse me*, which according to him have been *pragmalized* in the sense that they have lost their grammatical value to come to be just a pragmatic particle. We will take Leech's (2014) taxonomy on apologies in order to classify the apology strategies in our data. These are the following ones:

1. Expression of regret
2. Asking somebody for pardon (or forgiveness)
3. Using a performative utterance

According to this author, the first strategy is commonly used by speakers, while the third one, compared to the others, is infrequently used (Leech 2014). Further, apologies usually occur to solve a problem between two speakers, having one of them committed an offense to the hearer (Usó-Juan and Martínez-Flor 2014).

The reason why we have selected the speech act of apology is that few studies have been conducted on the use of audiovisual materials to teach them, since those studies have mainly focused on other speech acts such as requests (Alcón Soler 2005, Martínez-Flor 2007, Fernández-Guerra 2008), compliments (Tatsuki and Nishizawa 2005), suggestions and advice (Martínez-Flor and Guerra 2002). Thus, since apologies typically occur in everyday conversations this study intends to find a proper source for teaching them to foreign or second language learners.

Having this theoretical framework in mind, this study aims at analysing one particular type of performative speech act, that is,

apologies. In order to achieve this purpose various episodes of the TV series *The Big Bang Theory* have been analysed to observe in which ways the characters perform such speech act, being the main objective of the observation understanding if the use of apologies that the characters make resembles real-life conversations, and thus, if this type of audiovisual material can be used in classroom activities in order to achieve pragmatic awareness. Therefore, the research questions of this paper are the following:

1. Does the use of apologies in the fiction TV series *The Big Bang Theory* mirror real-life conversations?
2. Is this audiovisual material and appropriate tool for teaching purposes?

III. Purpose of the study

As mentioned in the previous section, the main purpose of the study is to analyse the use of apologies in the fiction TV series *The Big Bang Theory*, in order to understand if this type of audiovisual material could be used as an appropriate source of apologies to teach pragmatics at school.

Several studies have been conducted on the use of audiovisual input for raising pragmatic awareness in EFL or ESL contexts, but few of them focused on apologies. Actually, the use of audiovisual materials in classroom activities may be beneficial for students since «learners are exposed to authentic language samples in which speech acts appear contextualized» (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010, 429).

Nevertheless, before using a certain film or TV series as a teaching material it is important to analyse the use of language in order to see if it resembles real-life language. Therefore, one of the main objectives of this study is precisely to compare the use of apologies strategies in *The Big Bang Theory* to Leech's (2014) taxonomy, which is based on the real use of the English language. If the analysis gives positive results, that is, if the language used in the TV series coincides with Leech's (2014) taxonomy, then *The Big Bang Theory* would be appropriate audiovisual material for teaching purposes, and this is the second main objective of this study.

What is more, it is important to mention the fact that we selected apologies because despite the scarce research conducted, they are one of the most common speech acts, but they are quite complex to perform for SL or FL students who do not have an adequate knowledge of norms and conventions in the TL. Impoliteness and rude behaviours may be the consequence of this lack of pragmatic awareness (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010).

IV. Methodology

The present study aims at ascertaining whether the use of apologies in the fiction TV series *The Big Bang Theory* corresponds to real-life use of language, and if so, to show that it could be used as a source for pragmatic input in classroom contexts. In fact, previous studies such as Kite and Tatsuki (Kite and Tatsuki 2005) corroborate that the use of pragmalinguistic strategies in films are equivalent to those occurring in real discourse. Moreover, other research has shown that audiovisual material can be a good source of speech acts, for instance, Martínez-Flor and Usó-Juan (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010, 427) claim that «video input has long been used as a valuable resource that enhances the language learning process in the classroom, as it provides learners with realistic models to imitate».

Taking into account the above-mentioned research, this section will give an account on how this investigation has been carried out. First, the material and instruments employed will be described, then, the data collection procedure will be explained, as well as the data analysis.

4.1 Materials

In order to carry out this study a number of online episodes of the TV series *The Big Bang Theory* were watched, and the ones which provided a wider array of apologies were selected. Scripts were consulted online (Ash 2009).

4.2 Data collection procedure and analysis

We selected this TV series because it provided a clear example of how the different techniques proposed by Leech (2014) are used in the performance of apologies in everyday conversations. Specifically, nine episodes belonging to seasons 1, 4, 5, 6, 9, 10 were chosen as they illustrated a wide array of apologies. Therefore, every time an apology appeared, it was transcribed for subsequent classification. The context in which it was uttered was also provided (see appendix 1), so as to better understand the whole scene.

One should bear in mind the differences among each character in order to better understand the strategies employed and also the responses received. As a matter of fact, it is an unspoken truth that Dr. Sheldon Cooper (one of the main characters, a physician) suffers from Asperger Syndrome as it has been argued in the electronic magazine *Quo* (BigBang Ciencia and Ferrer 2014). If this hypothesis were true, it would explain all the weird behaviours of this character. For instance, he understands language literally or he does not understand sarcasm, irony, and double meanings (apart from other actions that have nothing to do with language).

The other characters of the TV series are Penny, who is a waitress and accomplishes the stereotype of blondes; Dr. Leonard Hofstadter, who is Sheldon's flatmate and a physician (and who at a certain point starts a relationship with Penny); Dr. Raj Koothrappali, who is an Indian astrophysicist and at the beginning of the series has problems in interacting with women; Howard Wolowitz, who is a Jewish aerospace engineer (he is the only one of the four boys who has not a PhD and this is the reason why Sheldon is always despising his work); Dr. Bernadette Rostenkowski, a microbiologist and Howard's fiancé; and finally Dr. Amy Farrah Fowler, a neurobiologist and Sheldon's fiancé (actually, she is considered as weird as well, but not as much as Sheldon who seems unable to maintain physical contact with other human beings).

In order to analyse the data collected, the percentages of the strategies employed in the episodes were calculated.

V. Results and discussion

.....

This section is devoted to analysing the results of the research carried out. As previously mentioned, nine episodes of the TV series *The Big Bang Theory* were examined as data for the present study, aiming at establishing if these apologies mirror real-life apologies and, thus, if they might be used as appropriate input for teaching purposes.

A total number of nine episodes were transcribed. Results show that the use of expressions of regret is the most common strategy in the episodes, in line with Leech's (2014) research. Nevertheless, not always does a character utter the sentence «Sorry/I'm sorry» when he or she really intended to apologise for an offense. As a matter of fact, the expression was used once ironically (episode 4, season 1), and in another example it was employed in order to start a conversation with somebody who the character did not know, as a politeness marker (both cases in episode 4, season 1).

The second most common strategy employed by the characters is asking for pardon or forgiveness. However, this strategy is sometimes not used as a real apology, but just to be ironic in an argument (episode 6, season 4) or as a politeness marker (episode 4, season 1). What is more, other indirect strategies for apologising are used the same number of times. Actually, a way to apologise is acknowledging the error, such as «I just wanted to say that I was wrong» (episode 4, season 1), «Look, I admit it, I may have crossed a line here» (episode 6, season 4), or «All you did was offer maternal care and affection, and all you received in return was rude and insensitive behaviour» (episode 13, season 9). Furthermore, it has been observed that justifications are also used as apologies. For

instance, in the sentence «I was not myself. I had lost a lot of thumb blood» (episode 16, season 5).

Therefore, results show that, as Leech (2014) claimed, the least frequently used strategy is the performative sentence. In fact, it is used just twice in the nine episodes examined, and once it was employed as an indirect request: «I hope you accept my apology» (episode 13, season 9), instead of «I apologise». Figure 1 below illustrated how the strategies have been employed by the characters of the TV series.

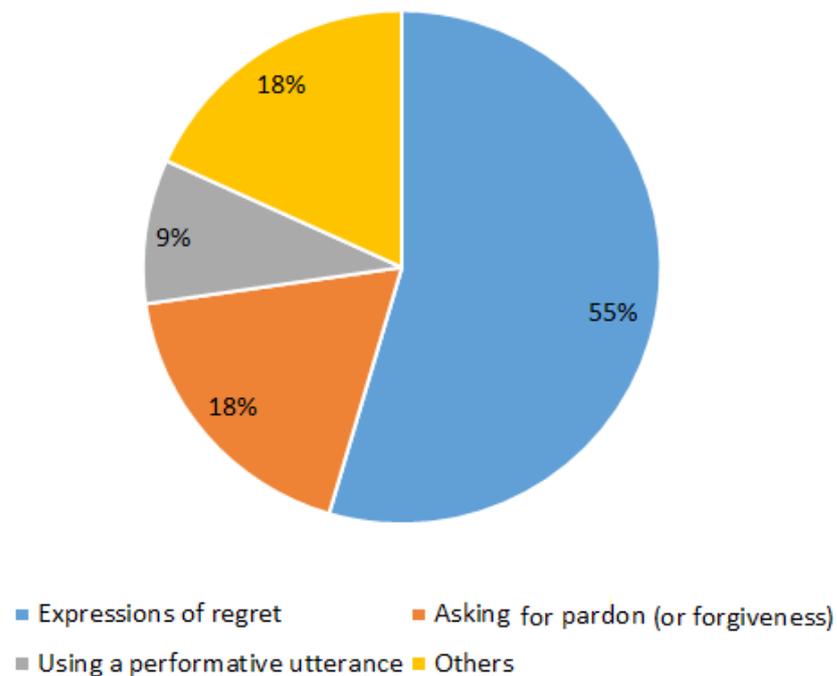


Figure 1: Strategies employed

One should bear in mind that Sheldon Cooper's apologies sound contrived due to his peculiarities and the fact that he is believed to suffer from Asperger syndrome. Instances of this are found in different episodes: when Sheldon is forced to do so by his mother (episode 4, season 1), when he uses absurd justifications instead of starting the conversation with a real apology (episode 16, season 5), in the episode where he starts apologising to everybody just because he wants to be forgiven in order to be able to go to the trip with his friends (episode 13, season 5), and especially when he says that a real apology requires of three steps and the he enumerates them all (episode 23, season 9).

It is also worth mentioning that results also show different responses to the apologies performed. Indeed, some reactions were positive, while others were negative. What is more, some responses were made through the use of questions. In this sense, one of the

negative reactions was non-verbal (episode 2, season 1), that is, when Penny closes the door in Sheldon's face, and in two different cases the apology was ignored (episode 4, season 1). Consider examples 1 and 2:

Example 1:

Mrs. Cooper: Excuse me, Dr. Gablehouser, are you busy?

Gablehouser: Well, actually...

Mrs. Cooper: Sheldon, he's just doodling, get in here.

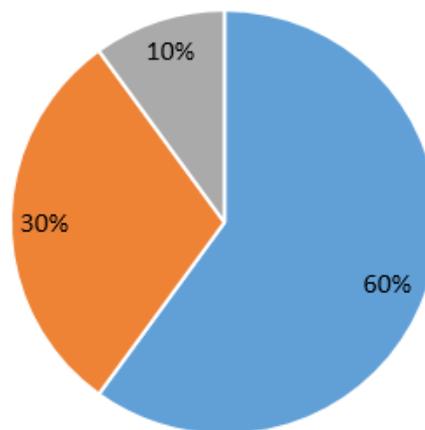
Example 2:

Sheldon: Um, as you know, several weeks ago in our first encounter we may have gotten off on the wrong foot, when I called you an idiot. And I just wanted to say that I was wrong. To point it out.

Gablehouser (to Mrs. Cooper): I'm sorry, we haven't been introduced. Dr. Eric Gablehouser.

Mrs. Cooper: Mary Cooper, Sheldon's mom.

Figure 2 shows the characters' reaction to the apologies received. Actually, some of the characters reacted positively or negatively, but some times the apologies were also ignored.



■ Positive responses ■ Negative responses ■ Neither positive nor negative

Figure 2: Type of Responses

In three negative situations the character asked a question for clarification, as in «What? You slept with my sister?» (episode 6, season 4). However, in most of the situations there was a response with a declarative statement, such as «Get out» (episode 2, season 10), or «Well, I don't accept your apology» (episode 13, season 9).

On the other hand, all positive reactions were performed by means of a declarative or affirmative statement, such as «You're forgiven» (episode 16, season 5), or «Thank you, I appreciate that»

(episode 13, season 9). What is more, as it happens with the strategies employed, Sheldon's responses to the apologies received were exaggerated. For example, he says «But that behaviour is beyond the pale and cannot be tolerated. We are no longer friends» (episode 6, season 4) just because Raj has used his toothbrush.

Taking everything into consideration, we can say that as Leech (2014: 130) stated «polite speech events [...] tend to come in pairs syntagmatically; that is, one speech event typically evokes, or is followed by, another kind or speech event as response», which form an adjacency pair, and that usually the most common response is the polite one, that is, to accept the apologies.

The results obtained were somewhat expected, since they corroborate previous research reported in the theoretical framework about apologies, being the first strategy (i.e., expressions of regret) the most used in real-life conversations. Therefore, the findings of this study suggest that the dialogues of the fiction TV series *The Big Bang Theory* mirror everyday conversations and for that reason this audiovisual material could be used as input in classroom activities in order for students to improve their pragmatic awareness.

VI. Conclusion

The field of pragmatics has widely developed in the last fifty years as a response to Chomsky's competence theory, starting with the publication of *How To Do Things With Words* (1962), to more recent works such as *The Pragmatics of Politeness* (2014).

It is important to highlight the link that exists between the elaboration of the concept of communicative competence and the one of the speech act theory, since pragmatic competence is considered to be part of the construct of communicative competence. In fact, the speech act theory classifies language according to communicative functions that are exemplified in the models of communicative competence.

A number of authors have tried to provide an appropriate definition of what pragmatics is, but it could be argued that the central idea is that it is the branch of linguistics according to which context plays a crucial role, since the meaning of an utterance may vary accordingly. Since language can be used to perform actions, it is relevant to say that it is speakers that should negotiate meaning in order to achieve successful communication.

Bearing these issues in mind, this paper focused on the use of performative speech acts, which are considered to complete the action a speaker wants to perform (Hazen 2015), and more specifically on apologies. These are considered to be one of the most common speech acts and they are usually accomplished using different strategies, including expressions of regret, asking for

pardon and using a performative utterance (Leech, 2014). The study conducted about this fiction TV series demonstrates that the use of apologies mirrors real-life dialogues since the results obtained coincide with the research carried out by Leech (2014) on the English language. Actually, the most common strategy used is the one of expressions of regret such as *I'm sorry*. Further, several types of responses have been observed, and again the results coincide with previous research, since positive responses are more frequent than negative ones.

Our findings indicate that this particular TV series may be an appropriate audiovisual material for classroom activities and for this reason further research on that field of enquiry should be conducted since the lack of pragmatic awareness in ESL or EFL students is considered a problem in education and in the mastery of the target language.

VII. References

- Alcón Soler, Eva. 2005. «Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context?» *System* 33 (3): 417-435.
- Ash. 2009. «Big Bang Theory Transcripts.» <https://bigbangtrans.wordpress.com/>.
- Austin, John L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachmann, Lyle F. 1990. «Fundamental Considerations in Language Testing.»
- Bagarić, Vesna, and Jelena Mihaljević-Djigunović. 2007. «Defining Communicative Competence.» *Metodika* 8: 94-103.
- BigBang Ciencia, and Aurora Ferrer. 2014. «Sheldon Cooper tiene Asperger.» <http://www.quo.es/tecnologia/sheldon-cooper-tiene-asperger>.
- Canale, Michael, and Merrill Swain. 1980. *Approaches to communicative competence*. Singapore: Seameo Regional Language Centre.
- Celce-Murcia, Marianne. 1995. «Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications.» *Issues in Applied Linguistics* 6: 5-35.
- Celce-Murcia, Marianne. 2007. «Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching.» In *Intercultural Language Use and Language Learning*, edited by Eva Alcón Soler and M. Pilar Safont Jordà, 41-57. Dordrecht: Springer.



- Crystal, David. 1997. *A dictionary of linguistics and phonetics*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Fernández-Guerra, Ana. 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. Bern: Peter Lang.
- Hazen, Kirk. 2015. *An Introduction to Language*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Hymes, Dell H. 1972. «On communicative competence.» In *Sociolinguistics*, edited by John B. Pride and Janet Holmes, 269-293. Baltimore: Penguin Books.
- Kite, Yuriko, and Donna Tatsuki. 2005. «Remedial interactions in film.» In *Pragmatics in Language Learning, Theory and Practice*, edited by Donna Tatsuki, 99-118. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching, Pragmatics Special Interest Group.
- Leech, Geoffrey. 1983. *Principles of pragmatics*. London, New York: Longman.
- Leech, Geoffrey. 2014. *The pragmatics of politeness*. Oxford: Oxford 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, 245-280. Dordrecht: Springer.
- Martínez-Flor, Alicia, and Ana-Fernández Guerra. 2002. «Coursebooks and films in foreign language teaching: a pragmatic approach.» *Sell: Studies in English Language and Linguistics* 4: 181-206.
- Martínez-Flor, Alicia, and Esther Usó-Juan. 2010. «The teaching of speech acts in second and foreign language instructional contexts.» In *Pragmatics across Languages and Cultures*, edited by Anna Trosborg, 423-442. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- McCarthy, Michael. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Taguchi, Naoko. 2015. «Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going.» *Language Teaching* 48 (1): 1-50. doi: 10.1017/s0261444814000263.
- Tatsuki, Donna, and Midori Nishizawa. 2005. «A comparison of compliments and compliment responses in television interviews, film, and naturally occurring data.» In *Pragmatics in language learning, theory and practice*, edited by Donna Tatsuki, 87-98.

Tokyo: Japan Association for Language Teaching Pragmatics Special Interest Group.

Thomas, Jenny A. 1995. *Meaning in Interaction*. Hoboken: Taylor and Francis.

Usó-Juan, Esther, and Alicia Martínez-Flor. 2008. «Teaching intercultural communicative competence through the four skills.» *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 21: 157-170.

Usó-Juan, Esther, and Alicia Martínez-Flor. 2014. «Reorienting the assessment of the conventional expressions of complaining and apologising: From single-response to interactive DCTs.» *Iranian Journal of Language Testing* 4 (1): 113-136.

Widdowson, Henry. 1983. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.





Analysing formality and informality in the speech act of requesting in emails from the field of maritime English

Laura Benages-Garcia
lbenages@uji.es

I. Abstract

The globalization of trade and the removal of linguistic barriers led to the development of English for Business Purposes (EBP), as used in the business world and its communication processes. Email correspondence promotes the interconnectedness of society as communication happens directly and faster. Speech acts of requesting are performed to express writers' intentions and to involve readers in an action. Written registers allow issuers and receivers to cooperate and negotiate meaning in a polite way when exchanging information. Among EBP, subareas of language study are developing, such as Maritime English, which intertwines communication among the diversity of actors involved in the shipping industry in the process of exporting and importing. It is a fact that differences in language and culture affect communication. The aim of this paper is to examine whether the degree of formality and informality varies according to the knowledge of the shipping process and the domain of the target language to avoid misunderstandings and create fluency in all maritime procedures. Formal and informal features of requests will be studied in correspondence between a Vietnamese and a Spanish company in a maritime transaction. The preliminary results of the research show that depending on the expertise of the development of trade, the command of the language, and the importance of the written statements, requests are more direct when operations are better controlled by the actors involved, and indirect when there are more doubts in those operations. Hence, to achieve the necessary business flow, it is crucial to command the situation by both senders and receivers.

Keywords: direct request, indirect request, formality, informality, email correspondence, maritime English.

II. Introduction: Theoretical Background

«English for specific purposes ESP refers to language research and instruction that focuses on the specific communicative needs and practices of particular social groups» (Hyland 2007, 379). ESP is a movement inside the field of English language teaching which emerged several years ago from the development of the scientific and technical world, the invention of the computer and the need for international communication (García Mayo 2000). English for specific purposes has made a significant contribution to understanding how language is used in particular communities (Hyland 2007).

It was a gap between the academy and the globalized business world that compelled the development of English for Business Purposes (EBP). Communication is not only a way of joining words in a grammatical and coherent form but, more crucially, it is trying to impact and negotiate meaning on the members of a specific community (Bhatia and Bremner 2012). Thanks to the trade and commerce globalization, business people feel the need to «operate across national, linguistic, cultural, and socio-political boundaries» (Bhatia and Bremner 2012, 421). Accordingly, EBP became an independent branch of study inside the field of ESP. The globalization caused a world without linguistic barriers: «people with different linguistic backgrounds communicate in English that is considered as *Lingua Franca*» (Carrió Pastor and Muñiz Calderón 2012, 5). *Lingua franca* is the term referring to the communication in the same language, between people whose mother tongues differ (Pettersson 2015).

Not only the language is influenced by globalization; also the system of communicating is (Pettersson 2015). Mediated communication dominates certain areas within public relations of business enterprises (Bhatia and Bremner 2012). At the end of the 20th century, email replaced written memos, telephones, and even face-to-face communication. Many commercial enterprises use email writing as the main channel of communication to transmit information (Mousavi 2012). With the evolution of the Internet, the mode of communication among businesses has changed involving a transformation in the trade itself (Carrió Pastor and Muñiz Calderón 2012). In email correspondence, the communicative events often occur faster, more directly, and simply (Pettersson 2015). Nonetheless, since the mode is written, its nature allows users to edit and revise their messages (Duthler 2006), it offers «the opportunity to edit, not only for grammar and mechanics but also for pragmatic clarity and politeness» (Biesenbach-Lucas 2007).

2.1. Pragmatics

Pragmatics pays attention to the use of language in communication and the intention of society when producing utterances in particular contexts. The most relevant theory inside pragmatics is the speech act theory. Speakers do not merely use language to say things, but to do things and utterances can be divided into: locutionary act – literal meaning of the utterance, illocutionary act – propositional content of the utterance, perlocutionary act – the effect the utterance has on the hearer (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010a).

As an addition to the speech act theory, Grice (1979) suggests that people in interaction assume that the speaker is saying what it is needed to be said, what is believed to be true, at the appropriate



time in the interaction, and in an adequate moment (Schauer 2009). In order to cooperate in this interaction, it is necessary to be polite to maintain and enhance interaction by means of minimising confrontation and being cooperative (Salvesen 2015).

2.2. Speech act of requesting

Requesting is a speech act commonly performed by humans (Zarepour and Saidloo 2016). Requests «impose the speaker’s interests on the hearer» (Cenoz and Valencia 1996, 4). The act of request has been frequently studied since it is useful in everyday communication (Alzeebaree and Yavuz 2017). The purpose of a request is to implicate the hearer in an action that matches the speaker intentions (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010b). Trosborg (1995) classifies requests in a taxonomy based on two strategies: direct – where utterances imply literal meaning – and indirect – whose utterances differ in meaning and context (Alzeebaree and Yavuz 2017).

The taxonomy proposed by Trosborg (1995) can be divided into four major categories shown in

Table 1 in a situation where the speaker asks the hearer to speak English.

Table 1. Taxonomy of request strategies (Trosborg 1995)

REQUEST STRATEGIES	
CATEGORIES	EXAMPLES
<u>A. DIRECT</u>	
Obligation	You must/have to speak English
Performatives	I would like to ask you to speak English
Imperatives	Speak English (please)
<u>B. CONVENTIONALLY INDIRECT (HEARER-BASED)</u>	
Ability	Can/Could you speak English?
Willingness	Would you speak English?
Permission	May you speak English?
Suggestory formulae	How about speaking English?
<u>C. CONVENTIONALLY INDIRECT (SPEAKER-BASED)</u>	
Wishes	I would like you to speak English
Desires / Needs	I want / need you to speak English
<u>D. INDIRECT</u>	
Hints	I cannot understand another language than English

Direct forms make reference to those utterances in which the speaker creates the illocutionary act explicitly by using performatives, imperatives, and obligation expressions. Conventionally indirect (hearer-based) forms denote more polite requests by using modal verbs and suggestory formulae. Conventionally indirect (speaker-based) comprise requests where



the speaker expresses its wishes or needs. Finally, indirect requests are conveyed by implicit forms (Martínez-Flor and Usó-Juan 2010b).

Moreover, sometimes requests are affected by internal modification devices, which appear in the same request head act as can be observed in *Table 2*.

Table 2. Taxonomy of peripheral modification devices in requests (adapted from Martínez-Flor and Usó-Juan 2010b)

MODIFICATION DEVICES

TYPE	SUB-TYPE	EXAMPLES
INTERNAL MODIFICATION		
	OPENERS	<i>Do you think you could open the window?</i>
	SOFTENERS	<i>Could you kind of open the window?</i>
	INTENSIFIERS	<i>You really must open the window</i>

Internal modification devices can be divided into different sub-types depending if they are openers – introduce the request and seek cooperation, softeners – mitigate the force of the request , or intensifiers – aggravate the force of the request.

2.3. Maritime English

The written mode of email correspondence allows not only to communicate across international boundaries but also to analyse the use of language in communication. Inside this framework, email correspondence lets shipping trade to be an economic global phenomenon that leads to deeply develop Maritime English as a branch of English for Specific Purposes. It is a fact that poor communication is linked to problems such as accidents and misunderstandings. Therefore, in the late 20th century the Maritime industry established English as the common language for «bridge-to-bridge and bridge-to-shore» as well as for administration (Robinson 2013). Thus, «the nature of English being a living world language derives from the centuries-long experience of its use in different spheres: business, administration, finance, trade which facilitated significantly its application as a lingua franca at sea» (Demydenko 2012, 250).

Maritime English is understood as the language used at sea, in port, and offices by people working in the shipping industry (Bocanegra-Valle 2012). Hence, Maritime English satisfies the communicative needs of today’s shipping industry including a fleet of multilingual, multicultural, multinational and multi-ethnic people through email interchange (Bocanegra-Valle 2015).

The aim of this study is to examine email correspondence in order to analyse the degree of formality and informality, regarding



information exchange in the field of Maritime English. The conclusion will point to whether the degree of formality or informality differs according to the knowledge of the shipping process and the domain of the target language to avoid misunderstandings and create fluency in all maritime procedures.

III. Method

3.1. Participants

The participants were 2 Vietnamese individuals with English as a Second Language working in their home countries. Considering the limitations of the study which did not allow a large number of variables in the investigation, the age and gender of the participants will not be discussed. However, what seemed interesting for the research was their occupation role. Both were working in an office that arranges maritime exportation and importation around the word, focusing mainly on the process of quoting, customs procedures, documentation, and stuffing/picking or discharging. Participants were under the pseudonyms of Participant 1, Participant 2, as it can be observed in **Table 3**, which presents an overview of the number of emails that each one wrote. Participant 1 was involved in all the transaction and had had other contacts with the Spanish company, while Participant 2 was introduced in the conversation when it was necessary to create documentation.

Table 3: Participants identified by pseudonym and emails written

PSEUDONYM	EMAILS
Participant 1	29
Participant 2	15

The two participants were engaged in two different exportation shipments from Spain to Vietnam. Three different containers had been loaded into two different vessels. The purpose of the email messages was to exchange information, maintain a good relationship, and coordinate shipments.

3.2. Data collection and analysis

The data presented in the study consisted of 44 business emails that contained a variety of requests made to coordinate the stuffing of the containers on the vessel, arrange all the documentation, and follow shipment until the vessel arrived at the port of discharge. Two types of requests were identified – requests for action and requests for information.

The present study aimed to investigate the speech act of requesting reproduced in business correspondence in the field of Maritime English, following the analytical framework of Trosborg (1995). Her taxonomy for requests, previously illustrated, consists of four different categories where the requests can be classified depending on their directness or indirectness.

IV. Results

Two different sets of conversations were analysed taking into account the different participants and the table previous explained by Trosborg (1995). Results are going to be presented in two different tables (*Table 4* and *Table 5*) according to each participant; and below the examples of each category indicating the type of request underlined in the correspondence and the set of conversation it belongs. Finally, *Table 6* indicates the types of modification devices found in the requests analysed.

Table 4. Results of Participant 1

PARTICIPANT 1

CATEGORIES	TOTAL
<u>A. DIRECT</u>	
Performatives	4
Imperatives	33
<u>B. CONVENTIONALLY INDIRECT (HEARER-BASED)</u>	
Ability	7
Suggestory formulae	2
<u>C. CONVENTIONALLY INDIRECT (SPEAKER-BASED)</u>	
Desires / Needs	1
<u>D. INDIRECT</u>	
Hints	4

Email examples:

Example 1. A. Direct – Performatives – Set 3, Email 1

EMAIL 1



Dear Laura,
Hope you are doing well.

Just got the new inquiry that I would like you to quote us the offshore and onshore services for the shipment details

POD: Hochiminh port (HCM City) or Cai Mep port (Vung Tau), please offer for 2 options for client consideration.

** Please also adv the name of loading port, transit time, frequency, shipping line name & validity.

Your prompt action would be highly appreciated.

Should you have question, please inform us.

Name of Participant 1

Example 2. A. Direct – Imperatives – Set 2, Email 5

EMAIL 5

Dear Laura,

Please re-check the schedule of for LINE Z, why the gap from Closing time (11/06) and ETD (21/06) is so far? Please check if ready date 01 Jun, can you catch the schedule ETD 07 Jun of LINE Z?

As per your below message, LINE P carrier have soonest schedule, right? Please adv.

Name of Participant 1

Example 3. B. Conventionally indirect (Hearer-Based) – Ability – Set 1, Email 6

EMAIL 6

Dear Laura,

Any news for this inquiry? Can we have the rates within today?

Name of Participant 1

Example 4. B. Conventionally indirect (Hearer-Based) – Suggestory formulae – Set 3, Email 9

EMAIL 9

Dear Laura,

Well noted, thanks for your rates on stuffing/vanning/securing.

How's about the charges for LTHC + B/L + ISPS + Seal + Wharfage + VGM+Export customs? Last time, you offered in lumpsum charge, now you should break down and adv us the separate charge, right?

Name of Participant 1

Example 5. C. Conventionally indirect (Speaker-Based) – Desires/Needs – Set 2, Email 1



EMAIL 1

Dear Laura,

Any news? we need to reply client now, kindly revert URGENT. Thanks.

Name of Participant 1

Example 6. D. Indirect – Hints – Set 1, Email 1

EMAIL 1

Dear Laura,

Referring to below message from my colleague, We have an inquiry for exwork shipment from Spain to HCM port

Please adv all relevant charges, Transit time, frequency and validity.

Please consider the suitable port of loading and offer us the best freight soon..

Should you need any information, please freely let me know.

Appreciated for your any feedback

Thanks

Name of Participant 1

Table 5. Results of Participant 2

PARTICIPANT 2

CATEGORIES	TOTAL
<u>A. DIRECT</u>	
Performatives	1
Imperatives	21
<u>B. CONVENTIONALLY INDIRECT (HEARER-BASED)</u>	
Ability	3
Permission	1
<u>C. CONVENTIONALLY INDIRECT (SPEAKER-BASED)</u>	
Desires / Needs	1
<u>D. INDIRECT</u>	
Hints	1

Email examples:

Example 1. A. Direct – Performatives – Set 2, Email 21

EMAIL 21

Dear Laura,

Regarding to 1st & 2nd shipment, client is worry that cargo will be damaged in transit, so they asked us to provide some more pictures

of VANNING/SECURING cargo inside containers for checking, can you provide us soon?

Thanks & Awaiting for your news.

Name of Participant 2

Example 2. A. Direct – Imperatives – Set 2, Email 15

EMAIL 15

Dear Laura,

Consignee on Mbl is ok now. However, pls make sure all information on description of goods/ packages/ cbm between M/bl & H/bl must be matched together. Pls issue draft H/bl for our checking again to avoid any incurred charge, thanks a lot

Name of Participant 2

Example 3. B. Conventionally indirect (Hearer-Based) – Ability – Set 2, Email 22

EMAIL 22

Dear Laura,

We mean if you did the dunnage & lashing cargo when stuffing, can you send pictures to customers to see and tranquilize?

Name of Participant 2

Example 4. B. Conventionally indirect (Hearer-Based) – Permission – Set 2, Email 26

EMAIL 26

Dear Laura,

May we know if you have got any update from shipping line for this vessel, it has been departed as plan ETD BCN 31 May or any delay? Pls check & advise us within today because we need to update to our customer for status cargo for their following

Name of Participant 2

Example 5. C. Conventionally indirect (Speaker-Based) – Desires/Needs – Set 2, Email 26

EMAIL 26

Dear Laura,

May we know if you have got any update from shipping line for this vessel, it has been departed as plan ETD BCN 31 May or any delay? Pls check & advise us within today because we need to update to our customer for status cargo for their following

Name of Participant 2

Example 6. D. Indirect – Hints – Set 2, Email 17



EMAIL 17

Dear Laura,

1. Pls kindly see our comment as attached file per our remark by red words. For this shipment, pls correct type of freight is FREIGHT PREPAID on H/bl help us (We will collect O/F and all destination surcharges from third party (notify party) at our side, so you don't need to collect O/F from shipper on behalf of us, pls note)

2. We have corrected FREIGHT PREPAID by hand first on H/bl + M/bl to sign & stamp as your request. Pls refer as attachment

Name of Participant 2

Table 6. Results of the use of softeners in direct imperative forms

CATEGORIES	TOTAL	
	PARTICIPANT 1	PARTICIPANT 2
<u>A. DIRECT – IMPERATIVE SOFTENERS</u>		
HELP	4	2
KINDLY	5	
FREELY	2	

Email examples:

Example 1. A. Direct imperative softeners – Help – Participant 2 – Set

2, Email 19

EMAIL 19

Dear Laura,

Your invoice is ok now. As per schedule, ETD BCN is today – 31 May 2018, pls help to check if the vessel has been left out of Barcelona already or not? Pls update the status for us soon

Name of Participant 2

Example 2. A. Direct imperative softeners – Kindly – Participant 1 – Set

3, Email 2

EMAIL 2

Dear Laura,

As per incoterm 2010, Exwork charges is inclusive the job of loading cargo onto truck at shipper premise, please help to re-check and adv if below charges have included loading charge or not? If not, kindly also offer to us soon.

Name of Participant 1



Example 3. A. Direct imperative softeners – Freely – Participant 1 – Set 1, Email 5

EMAIL 5

Dear Laura,

* Client asked to give the free time at destination is 14 days of demurrage, please check and try to negotiate with shipping line if they can match with client requirement?

Should you need any information, please freely let me know.

Appreciated for your any feedback within today!

Name of Participant 1

V. Discussion and conclusion

.....

The entire world is connected through international trade. Consequently, the shipping industry is very important in the export and import flow of cargo all over the continents. Hence, the knowledge of the processes of overseas shipments by forwarders is crucial to link, without any breakdown, all the blades of the procedure.

The aim of this article was to analyse the formality and informality expressed in Vietnamese correspondence, according to the information exchanged to arrange three maritime exportation traffics, with the purpose of identifying if the directness or indirectness when writing depends on the knowledge of both the exportation process and the language.

With regard to the type of direct request, each participant uses them, being the request most performed along the email correspondence. In some cases, Participant 1 and Participant 2 adopt direct performative requests; however, it is the direct imperative request the one most employed. In addition to the above-mentioned features, direct imperative requests, with the 3 softeners found, are also frequently used among the forms selected by correspondents. The findings of this study, noticeably, point towards an adoption of directness when an action is needed, independently if it is the first time interchanging information between addresses. Thus, concerning requests for action it is shown that *performatives* and *imperatives* are the most commonly used; therefore, this suggests that the senders have enough clarity of what they need. In contrast, when requesters need some information, softeners are written to mitigate the imposing effect. Hence, when the questions are performed with a softener, it insinuates that participants waver in their request.

The results of the second taxonomy, conventionally indirect (hearer – based) show considerable variation in its use compared with the direct request. More formal requests are performed in this

parameter, however, only *ability* questions are employed by both participants. Moreover, Participant 1 uses sometimes *suggestory formulae*, and Participant 2 *permission request*. The findings reported above seem to suggest that requests for information are written more politely since the knowledge needed in that step is not clear at all for correspondents. Thus, imposition is avoided in order to achieve as much information as possible to clarify the process.

At first glance, it seems that conventionally indirect (speaker-based) and indirect requests are not much practiced along correspondence since Participant 1 only uses 1 conventionally indirect (speaker-based) and 4 indirect questions; and Participant 2 uses one of each of the previously mentioned categories. A possibility that appears more plausible for the present results seem to be the misunderstanding an indirect request can cause, since meaning can differ depending on the reader perspective. When arranging a shipment it must be straight and precise as a mistake means an extra cost in the transaction. As a result, it can be important to avoid indirectness either to make requests for action or information, since it can be confusing and imprecise. Ergo, being too much polite might disturb the shipment flow.

Using more direct than indirect strategies does not mean that Vietnamese people are impolite in their requests, but straight up to the point they need to know. As a whole, it can be discussed that requests for action are created with *performatives* and *imperatives* which go directly to the point as participants have in mind what to order. Whereas requests for information are more polite and indirect since they need clarification and all knowledge is not at their side. In conclusion, in order to be more fluent when arranging all the exportation and importation process, both the sender and receiver must master the steps needed. Hence, indirectness should be avoided and polite directness used to achieve a good cooperation.

Referring to the limitations of the present study it is important to mention that only 44 emails have been analysed. As a consequence, it is mostly Participant 1 that intervenes. Age, cultural background, and gender have not been considered. Therefore, although the current study is based on a small sample, the findings suggest the importance of studying the phenomenon further to introduce all variables in order to broaden the results discussed.

VI. References

.....

- Alzeebaree, Yaseen, and Mehmet Ali Yavuz. 2017. «Realization of the Speech Acts of Request and Apology by Middle Eastern EFL Learners.» 13 (11): 7313-7327. doi: 10.12973/ejmste/79603.



- Bhatia, Vijay K., and Stephen Bremner. 2012. «English for Business Communication.» *Language Teaching* 45 (4): 410-445. doi: 10.1017/S0261444812000171.
- Biesenbach-Lucas, Sigrun. 2007. «Students writing emails to faculty: An examination of email politeness among native and non-native speakers of English.» *Language Learning & Technology* 11 (2): 59-81.
- Bocanegra-Valle, Ana. 2015. «Intercultural Learners, Intercultural Brokers and ESP Classrooms: The Case of a Shipping Business Course.» *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 173: 106-112. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.038.
- Bocanegra-Valle, Ana. 2012. «Maritime English.» In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, edited by Carol A. Chapelle, 3570-3583. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Carrió Pastor, María Luisa, and Rut Muñiz Calderón. 2012. «Lexical variations in business e-mails written by non-native speakers of English.» *LSP Journal* 3 (1): 4-13.
- Cenoz, Jasone, and Jose F. Valencia. 1996. «Cross-Cultural Communication and Interlanguage Pragmatics: American vs. European Requests.» In *Pragmatics and Language Learning*, edited by Lawrence F. Bouton, 47-53. Urbana: University of Illinois.
- Demydenko, Nadiya. 2012. «Teaching Maritime English: A Linguistic Approach.» *Journal of Shipping and Ocean Engineering* 2: 249-254.
- Duthler, Kirk W. 2006. «The Politeness of Requests Made Via Email and Voicemail: Support for the Hyperpersonal Model.» 11 (2): 500-521. doi: 10.1111/j.1083-6101.2006.00024.x.
- García Mayo, María del Pilar. 2000. *English for specific purposes: discourse analysis and course design*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Grice, H. Paul. 1979. «Logic and conversation.» In *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, edited by Cole Peter and Jerry Morgan, 41-58. New York: Academic Press.
- Hyland, Ken. 2007. «English for Specific Purposes.» In *International Handbook of English Language Teaching*, edited by Jim Cummins and Chris Davison, 391-402. Boston, MA: Springer US.
- Martínez-Flor, Alicia, and Esther Usó-Juan. 2010a. «Pragmatics and speech act performance.» In *Speech Act Performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, edited by Alicia Martínez-Flor and Esther Usó-Juan, 3–20. Amsterdam: John Benjamins.



- Martínez-Flor, Alicia, and Esther Usó-Juan. 2010b. «Requests: A sociopragmatic approach.» In *Speech Act Performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, edited by Alicia Martínez-Flor and Esther Usó-Juan, 237-256. Amsterdam: John Benjamins.
- Mousavi, Seyed Iman. 2012. «Contrastive Rhetoric: Investigating Politeness and Intimacy in Business Email Communications in Four Asian Countries.» *The International Journal of Humanities* 19 (1): 85-100.
- Pettersson, Lena. 2015. «Writing Business Emails in English as a Lingua Franca - how informal can you be?» BA BA, English Linguistics, Stockholms Universitet.
- Robinson, Sarah. 2013. «Seafarer Training. Are we all on the same page?» *Telegraph*, 28-29.
- Salvesen, Kristine Elisabeth. 2015. «Politeness strategies in requests by Norwegian learners of English in comparison with native English speakers.» *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series* 13: 53-69.
- Schauer, Gila A. 2009. *Interlanguage Pragmatic development. The study Abroad Context*. London: Continuum.
- Trosborg, Anna. 1995. *Interlanguage Pragmatics. Requests, Complaints and Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Zarepour, Fatemeh, and Masoumeh Imani Saidloo. 2016. «An Analysis of Iranian EFL Learners' English Written Requestive E-mails.» *Journal of Language Teaching and Research* 7 (3). doi: 10.17507/jltr.0703.20.



Teaching and learning English vocabulary in a Spanish context

Andreea Stefanescu
al310593@uji.es

I. Abstract

Although the problem of teaching and learning vocabulary has experienced a great development in the last decades, in the contemporary context, teaching vocabulary knowledge is still a major challenge on all levels. The present article attempts to tackle and solve some of the issues encountered by both teachers and students in the classroom regarding vocabulary knowledge. This article presents a study examining the effects of the *Vocabulary Box*, *Kick Me Activity*, and the *Vocabulary Survey* in 2nd-year ESO¹ students, to show if the method of learning words has an impact on the student learning process. Results are based on the final written test, student observation, and student survey. Different methods produced significant variations in achievement scores, and the data-collection instruments showed that students had a preference for the Vocabulary Box and selected the Kick Me Activity as a second choice. This empirical study produces findings linked to the interaction of students with different dynamic and stimulating tasks that encourage not only participation, fun and engagement, but also vocabulary knowledge acquisition.

Keywords: English vocabulary, Spanish context, learning.

II. Introduction

The end of the last millennium has seen a resurgence of interest in the teaching of foreign languages and, in particular, vocabulary. Societal changes and the progress of modern science are reflected primarily and directly through vocabulary. This research presents several questions that need to be addressed when thinking about teaching and learning English vocabulary: Why is it important to teach vocabulary? What is the best way to teach vocabulary? What kind of tools can teachers implement in teaching vocabulary?

III. Objectives

The main objective of this article is to identify students' perceptions on vocabulary using a survey (table 1). The second objective is to implement new, dynamic and interactive tools for teaching English vocabulary in a Spanish context. These vocabulary tools are intended to help build communication and interaction in the classroom. A specific objective of this research is to assess their

¹ Compulsory Secondary Education



efficiency and, also, to look for alternatives, in case they do not achieve the target.

IV. Material and method

An eminently practical and dynamic methodology is applied to pre-reading and post-reading stages. Students, as protagonists in the construction of their vocabulary learning, must participate actively and cooperatively in order to facilitate meaningful learning in coexistence with others. The methodological strategies used will be: the *Vocabulary Box* game as an icebreaker and the *Kick Me Activity* as the post-reading activity.

Each of the necessary materials and didactic resources to carry out the activities programmed throughout the vocabulary games are shown. Classroom requirements as well as the necessary material are detailed.

Classroom requirements:	language laboratory with good acoustic conditions, computer and internet connection, blackboard, projector and projection screen.
Materials required by the students:	pens, paper, handouts
Methodological aspects:	communicative approach, cooperative learning and interaction

Vocabulary Survey

To begin with, a structured survey was undertaken to identify what students thought about learning English vocabulary in general. In order to collect evidence from many students, a survey tool was created (Table 1). A relatively large sample group of 79 students was gathered to provide a range of results. The survey was conducted in IES Bovalar with 75% students who speak Spanish as L1, and 25% students who are immigrants. This questionnaire sought to identify what students think about English Vocabulary in general, and how it can be learned in a Spanish high school context.



Table 1. Vocabulary Survey

Date:	Age:
Surname:	Sex: Male/Female
Name:	Native tongue:
Nationality:	Class:
Other languages you speak:	
1. DO YOU THINK IT IS IMPORTANT TO LEARN VOCABULARY? (tick one) a) Yes b) No	
2. DO YOU BELIEVE THAT YOUR MOTHER TONGUE HELPS YOU TO LEARN NEW VOCABULARY? (tick one) a) Yes b) No	
3. HOW OFTEN DO YOU PRACTICE YOUR NEW VOCABULARY? (tick one) a) Always b) Often c) Rarely d) Never	
4. DO YOU USE TECHNOLOGY (iPods, iPhone, HD TV) TO LEARN VOCABULARY? (tick one) a) Yes b) No IF YES, WHAT TYPE OF TECHNOLOGY DO YOU USE? _____	
5.YOUR BEST SKILL IS: (tick more than one, if necessary) a) Vocabulary b) Grammar c) Listening d) Speaking e) Writing f) Reading	
6. DO YOU HAVE ENOUGH VOCABULARY IN ENGLISH? (tick one) a) Yes b) No	
7. HOW WOULD YOU LIKE TO IMPROVE YOUR VOCABULARY? (tick more than one, if necessary) a) Pictures b) Description/Explanation c) Translation d) Miming/Gestures e) Synonyms/Antonyms f) Games	
8.WHAT TYPE OF VOCABULARY WOULD YOU LIKE TO LEARN? _____	
9.THE BEST WAY TO MEMORIZE VOCABULARY IS: _____	

The assumption was made that students from different levels (2 ESO², 4 ESO, and 1 BACHILLERATO) would together constitute a

² Compulsory Secondary Education

representative sample of pupils as a whole. The study was carried out in the following period: 27/04/2015 – 30/04/2015. The groups that were investigated included boys and girls between the ages of 13-18. Therefore, the survey provided data on general vocabulary knowledge and acquisition. We have chosen only a few questions from the Survey to analyse those that we considered as more relevant to our research:

Table 2. Students percentage on some relevant questions

Survey Questions	Student percentage
1. Do you think it is important to learn vocabulary?	YES: 99% NO: 1%
2. Do you believe that your mother tongue helps you to learn new vocabulary?	YES: 59% NO: 41%
4. Do you use technology (iPods, iPhone, HD TV) to learn vocabulary? (tick one)	YES: 71% NO: 29%
6. Do you have enough vocabulary in English?	YES: 52% NO: 48%

Regarding the first question, the acquisition of vocabulary in language learning is as essential as numbers are in mathematics. Furthermore, looking at the percentage rate (99% for yes), it is evident that the relevance of vocabulary for pupils is very high. Moreover, the effort of the teachers to cultivate in students a taste for new vocabulary is greater, and it is reflected in the survey answers that students are aware of the importance of learning new vocabulary.

Regarding the second question on the survey, Schmitt and McCarthy stated that: «recent research has confirmed more and more strongly what language teachers have always known: that the mother tongue has a considerable influence on how the second language is learnt and used» (1997, 160). Therefore, the influence of the mother tongue is very important when learning vocabulary in another language, as Schmitt and McCarthy state: «the mother tongue can influence the way second-language vocabulary is learnt, the way it is recalled for use, and the way learners compensate for lack of knowledge by attempting to construct complex lexical items». (1997, 179).

The fourth question highlights that vocabulary knowledge is acquired with the help of new technology, such as computers, iPhones, iPads and iPods. The findings in Table 2 show that a majority

of students (71%) use electronic devices to learn new vocabulary; however, only 29% of students prefer other materials to improve their vocabulary. Electronic devices brought a vast range of possibilities to the educational plan, particularly in the field of learning vocabulary. Some of the benefits of those devices are to give students instant feedback, portability, and fun. Therefore, using electronic devices is a convenient way for students to practice and learn new vocabulary.

Finally, the sixth question explores the students' opinion regarding the amount of English vocabulary that they possess. Some of them were optimistic by saying «yes», they had a wide range of vocabulary, while others seemed more realistic and responded with a «no».

Table 3. Students percentage on question seven from the Survey

Survey Questions	Multiple responses
7. HOW WOULD YOU LIKE TO IMPROVE YOUR VOCABULARY? (tick more than one, if necessary)	a) Pictures: 35% b) Description/Explanation: 14% c) Translation: 39% d) Miming/Gestures: 14% e) Synonyms/Antonyms: 8% f) Games: 56%

When it comes to the strategies column, the results in Table 3 show that more than half of the respondents —56 out of 79 students— think they can improve their English vocabulary with the help of games. This can, at least partially, be attributable to the study style encouraged by their English teacher, Alicia Garcia Martí, who implemented different games and strategies that foster the students' motivation.

As for the use of translation and pictures, it was found that a considerable number of students —39 and 35 subjects— try to use them to enhance the new vocabulary. The least preferred strategy to improve vocabulary was through synonyms and antonyms, to which only 8 students responded.

Hence, results in Table 3 show that students seem to prefer learning vocabulary through games and translation. Knowing the famous proverb that «A picture is worth thousand words», teachers should consider and apply this reflection in their teaching. However, it should be indicated that, from the perspective of students, very important causes that lead to learning new vocabulary are linked to both teachers and the students' performance.

In conclusion, it is important to mention that the present survey has identified and contributed to the discovery of the opinions and



attitudes towards vocabulary knowledge in a Spanish context. We can conclude that these are all strategies which students already use and regard as beneficial. The fact that students prefer games leads us to the next step.

Games

Society is in the process of developing communication, of enriching vocabulary with new words. Humans invented crosswords, scrabble, etc.; hence, we can say that words have become a type of «toy» for individuals. People use them whenever and however they want. Unlike traditional methods of teaching foreign language vocabulary, modern methods involve interactivity and a direct participation of those trained in the teaching-learning process. One of the most useful interactive methods for learning a modern language and, particularly new vocabulary, is the incorporation of games: «to memory and performance benefits, games and interactive learning methods have important social benefits for students. These activities allow students to practice using the vocabulary of the discipline» (Kumar Rita and Robin Lightner 2007).

Before explaining the impact of games in teaching vocabulary, it is relevant to clarify the meaning of the word *game*. According to the Oxford Dictionary, the concept *game* means: «a form of competitive activity or sport played according to rules». The present section focuses on a number of advantages that students can experience with games while also learning new vocabulary.

As mentioned above, games have multiple advantages for students, especially when they learn new vocabulary in English. Firstly, games have the effect of motivating pupils. In this respect, Ali Sorayaie indicated that: «games can lower anxiety, thus making the acquisition of input more likely. They are highly motivating and entertaining, and they can give shy students more opportunity to express their opinion and feelings» (2012, 253). Therefore, games have the power of motivating and challenging students in an exciting manner, and sometimes even the timidest students feel free and relaxed (this happened during our research).

Secondly, Byrne points out that games can be performed at all stages of learning, by reviewing and acquiring new vocabulary:

The maximum benefit can only be obtained from language games if they form an integral part of the programme, at both the practice and the production stages of learning. Used in this way, they provide new and interesting contexts for practicing language already learnt- and often for acquiring new language in the process (1976, 99).

Thirdly, according to Harmer, games are one of the teacher's tools that can lead to the assimilation of words much easier, creating a relaxed learning environment:

Games are a vital part of a teacher's equipment, not only for the language practice they provide, but also for the therapeutic effect they have. They can be used at any stage of a class to provide an amusing and challenging respite from other classrooms activity, and are especially useful at the end of a long day to send the students away feeling cheerful about their English class (1983, 94).

In the same line, Thornbury states that: «useful games are those that encourage learners to recall words and, preferably, at speed» (2002, 102).

Another aspect that must be mentioned in this section is that the teaching of games at high-school level is different from primary one. Although it seems harder to involve students in these activities, they are interested, as it breaks down the barriers and represents a deviation from their usual class activities. In this case the didactic game can be used to, either start a discussion, in order to «break the ice», to highlight competitive features of participants, or to review some concepts studied.

However, if the games are not well explained by the teacher, they cannot be played well and achieve the proposed goals. In this regard, Thanh Huyen and Thu Nga declare that: «games cannot be successful if the teacher does not explain the tasks and roles of students clearly in playing games» (2003, 12).

Many researches argue that games have a powerful impact on students; however, teachers must take into consideration different aspects when they implement games in the class. For instance, Thornbury states that: «many word games deal solely with isolated – rather than contextualized– words, and often require only shallow processing on the part of the learner, they should be used judiciously» (2002, 102). Thus, efficiency depends on the game and what it actually fosters in a class.

To meet the specific objective, we tried to implement two types of vocabulary games, in order to gain information regarding the students' satisfaction and acquisition of new vocabulary. Below we will list two types of games and when they can be used as part of a lesson. Games can be used at the beginning of the class, in the middle and at the end.

Vocabulary Box³

Procedure

This game can be used for all levels and ages. The game should last no longer than five to ten minutes. This warm-up game can be applied at the beginning of a class. The teacher asks every student to pick a word from the box and then translate it into Spanish. At the end of the class, the teacher provides students with a piece of paper onto which they write their newly acquired word which they then put it into their so-called «Vocabulary Box».

We did this activity for a month during my internship at IES Bovalar at the beginning and the end of our classes with the three different groups that we taught. What we found interesting was the fact that one student wrote the same word five times on the piece of paper to, perhaps, retain the word, whereas another student returned a blank piece of paper, arguing that he had not learnt anything in the lesson. However, what really surprised us was the students' attitude towards this activity. One day when we forgot to offer them the game, they reminded us by saying: «When are we doing the *Vocabulary Box*?». This activity can be used as a warm-up to check what students remember from the previous lesson.

Therefore, we can say that the Vocabulary Box is a type of «Pandora's box», as it arouses students' curiosity, mixed with other feelings such as: anticipation, joy, intuition, and creativity. In the last class with our students, we wanted to surprise and reward them for their participation, interest, enthusiasm, and for creating a good atmosphere, by putting sweets into the Vocabulary Box instead of words. We wanted to thank them in a special way as the experience had been very rewarding for us.

Study case of the «Kick me Activity»

Methodology and Procedures Participants of the «Kick me Activity»

This game can be implemented at all levels and at any age. As this research was based on a specific task called «Kick Me Activity», we chose three different classes of the same level (A B; C, E; and D), in IES Bovalar, Castelló de la Plana, Spain. There were 43 students between the ages of 11 and 15, and their level of English can be classified from elementary to intermediate.

The three groups were chosen because we considered the task adequate for their level. Moreover, they were some of the groups that had been taught by their tutor. For this reason, it can be said that they had almost the same level and interests.

³ The Vocabulary Box was inspired from the Vocabulary Jar (Walters State 2015).

The first group (2nd ESO A, B) consisted of 16 students. When we introduced the activity, there were only 10 students (6 boys and 4 girls). The tutor commented that in this course the students had a lower level of English than in the other two groups. Students gave the impression that they were not very interested in English. The second group (2nd ESO C, E) was made up of 15 students; however, only 12 students (2 boys and 10 girls) were present on the day we performed the task. Even though this class had more reluctant students regarding the subject, it worked better than with the first group, as they enjoyed doing the task.

The third group (2nd ESO D) consisted of 20 students with 17 students (11 boys and 6 girls) present on the day of the activity. Despite being a larger group, the expectation was higher, as their level of English was better and their interests very well defined. Most of the students tried their best using English as their vehicular language during this activity. Furthermore, their tutor mentioned that this group was more responsible and engaged in the English Subject.

The objectives of the *Kick Me Activity* are: this game is used in the post-reading stage, to learn new vocabulary, students have to match the words with their exact definition and it can be implemented in any subject. The *Kick Me activity* was developed in the post-reading stage, and it encourages movement in the class, increasing focus, engagement, and retention of information. The teacher gives the students a handout where there are some definitions on the right side of the paper, and they have to find the missing words on the left side for those definitions (Table 4.). Therefore, students have to find the answers to blanks on the worksheet by looking at the words that the teacher put on the students' backs, using labels. As a result, throughout this activity, students learn the new vocabulary that is going to be in the text. In this way, during the while-reading stage, they know the meaning of the new words that appear in the text.

Table 4. Student's Handout

Student's Handout	
Feel the Fear! <i>Kick Me Activity</i>	Name & Surname: _____
Date: _____	Class: _____
	Absurd
	an irrational, excessive, and persistent fear of something in particular.
	an abnormal fear of spiders
	A specialist is a person who has a particular skill or knows a lot about a particular subject.
	In any case.
	extremely frightened.
	you put something in a place where they cannot easily be seen or found.
	is a psychological treatment that was developed to help people confront their fears.
	Causing fright or alarm.
	Unusual, odd



This activity consists of the following rules:

- Nobody gets kicked during this activity!
- Find the answers for your worksheet on the backs of your classmates.
- When you have them all, sit down at your desk, so that others can still see your label.

Table 5. Teacher’s Handout

Teacher’s Handout	
Feel the Fear ⁴ ! <i>Kick Me Activity</i> Date: _____ Name & Surname: _____ Class: _____	
Ridiculous	Absurd
Phobia	an irrational, excessive, and persistent fear of something in particular.
Arachnophobia	an abnormal fear of spiders
Specialist	A specialist is a person who has a particular skill or knows a lot about a particular subject.
Anyway	In any case.
Terrified	extremely frightened.
Hide (Hid)	you put something in a place where they cannot easily be seen or found.
Exposure Therapy	is a psychological treatment that was developed to help people confront their fears.
Scary	Causing fright or alarm.
Strange	Unusual, odd



The teacher gives the students ten minutes to finish their task – matching 10 words with their appropriate definition (Table 4.). When the time finishes, the teacher says: «Time is up! », and the students have to sit down. After that, the teacher checks out aloud who did it right, and corrects the errors. When implementing this activity, teachers have to take into account several criteria such as:

- Considering not only the students’ level of English but other factors too, such as: motivation, amount of previous knowledge, social situation, geographic location, cultural level, genetic features (some have an innate intelligence – predisposition to learn new languages), age, etc.
- Time is a crucial factor. This activity cannot last more than ten minutes, as the students lose concentration, interest, etc.
- Number of students (amount). Within a large class the activity works better (15- 30 students).
- The classroom environment in general — affective relationship that is established between teacher and students, and the peer relationship.

⁴ The didactic Unit that we were working that time, according to the text book was called *Feel the Fear*- that is the reason of why using these handouts.

V. Results

To carry out this research we focused on the understanding and the attitudes of students, and what they actually learnt during this activity. To observe what positive and negative outcomes come from the adoption of a game in vocabulary acquisition, it is essential to examine the following factors: the students' responses, engagement, and achievement.

Table 6. Student reaction

Student reaction
Class A, B: 40% Class C, E: 73% Class D: 88%

Regarding the students' reactions towards the activity, there were different types of responses depending on their class, mood and interests. Firstly, in the classes C, E, we observed that their reactions were quite normal, even though they seemed somewhat excited at the beginning of the activity. Secondly, in class A, B, students were not enthusiastic at all, perhaps because they were not interested in the theme, or perhaps they felt somewhat lethargic (it was Friday). Thirdly, in class D, most of the learners (15 out of 17) were very interested and curious about «Kick Me Activity» and tried their best. They seemed to be perseverant with finding the answers while a relaxed atmosphere fostered the competitiveness in the classroom.

Table 7. Students' participation

Students' participation
Class A, B: 50% Class C, E: 87% Class D: 94%

In this part of the study, it is important to consider the students' positive or negative participation in the activity. This task provided an alternative to represent the students' level of engagement, on-task response and peer interaction. For example, these responses could be reproaches regarding the activity, or positive remarks about doing similar activities in other classes. We calculated the percentage of their positive and negative comments regarding the task. The result was that in class D most of the research students (70%)



thought that during the task they participated more, as they did not feel any pressure from the teacher side. We would say that the students actively engaged in this activity, even the shy ones.

By contrast, in class A, B, some of the students did not participate the way we expected. They tended to speak in Spanish about unrelated topics. For example, when we were approaching some of them, they were talking about soccer. Additionally, in class C, E, students had a tendency to take more risks than in other classes, which, in a sense, helped them perform the task and be more participative.

We would say that, based on the research data, the students' participation was overall good. We realized that we had more interaction with the students on the days that we did these types of activities, which may indicate their preferences for these types of tasks. What really surprised us was the participation of a student, who during the observation period was very distracted; however, in the end, this student's response to the task was amazing and collaborative.

Table 8. Student achievement

Student achievement
Class A, B: 60% Class C, E: 80% Class D: 88%

Regarding the students' accomplishment, the «Kick Me Activity», apart from providing fun, a relaxed atmosphere and curiosity, also developed the academic performance, and this was reflected in the final written exam. In this exam, there were different sections; however, we would say that around 85% of students were successful in the vocabulary section.

To collect results, both quantitatively and qualitatively, we worked with the students' survey answers, and we kept an observation journal to monitor their involvement in vocabulary activities. In the journal, we recorded various comments made by the students regarding the «Kick Me Activity». For example: «Me gustó mucho el juego», «me encantó», «¿lo podemos hacer de nuevo?». During the days that followed they kept asking us if we were going to do it again.

VI. Discussion and conclusions

Throughout this activity, students interacted with each other, and also learnt new words from each other. Regarding the

effectiveness of «Kick Me Activity», we can report that students seemed to learn new vocabulary. This game encourages vocabulary development and free expression, but it can also be used for vocabulary revision at the end of a unit.

This method is well suited for students with a lower-intermediate to advanced level, because they can formulate more extensive definitions; hence, helping themselves with their accumulated vocabulary. It is important to take into consideration that the study we made was limited as to the student groups, age, and time factors.

In summary, the «Kick Me Activity» makes the process of assimilation of new words more interactive and fun. Therefore, this task has become a tool of communication and discovery, and has created a more dynamic and participative atmosphere, as the activity is challenging and encourages the students' intuition and teamwork. However, the «Kick Me Activity» also presents several disadvantages; for instance, students might speak among each other about other things in their mother tongue, which creates minor chaos in the class.

In consequence, «increasing vocabulary knowledge is a basic part of the education process, both, as a means and as an end», declared the American linguist Nagy William. Vocabulary knowledge is achieved not only at school, but at home, by different means, such as watching movies or English programs, by interaction with native people, etc. Hence, there are many factors that foster the improvement of vocabulary. The present study tried to find and solve some of the problems that teachers and students face in the classroom regarding vocabulary knowledge.

It can be said that, according to these results, interaction, dynamic, cooperative games are the best way to teach and improve vocabulary in a Spanish context. This research showed the effects of learning tools, such as the *Vocabulary Box*, *Kick Me Activity*, and the *Vocabulary Survey on 2 ESO students*, with the objective of finding out whether the method of learning new words influenced the students' learning process. These procedures led to significant changes in achievement scores, and the data collection instruments showed that students selected the *Vocabulary Box* as their first choice, and the *Kick Me Activity* as a second option. The results were obtained by using the final written test, through the observation of students, and the survey taken.

Gunn Tim claimed that: «Few activities are as delightful as learning new vocabulary». This empirical research points out a set of interesting findings, of which the most relevant are related to the interaction of students with different dynamic and stimulating tasks, that encourage not only collaboration, entertainment and responsibility, but also the knowledge of vocabulary.

VII. References

- American Psychological Association. 2015. «What is Exposure Therapy?». Accessed June 1, 2015. <https://www.apa.org/ptsd-guideline/patients-and-families/exposure-therapy>.
- Amy, Bailey, Gina and Lori. 2012. «Let's Talk About Vocabulary Strategies». Concord, NC: Cox Mill High School. Accessed on May 10, 2015, <https://literacy.uncc.edu/sites/literacy.uncc.edu/files/media/docs/Let's%20Talk%20About%20Vocabulary%20Strategies%20presentation.pptx>.
- Byrne, Donn. 1976. *Teaching Oral English*. Longman Print. Essex.
- Collins Dictionary*, s.v. «anyway», accessed June 1, 2015, <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles/anyway>.
- Collins Dictionary*, s.v. «arachnophobia», accessed June 1, 2015, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/arachnophobia>.
- Collins Dictionary*, s.v. «hide», accessed June 1, 2015, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/hide>.
- Collins Dictionary*, s.v. «phobia», accessed June 1, 2015, https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/phobia_1.
- Collins Dictionary*, s.v. «ridiculous», accessed June 1, 2015, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/ridiculous>.
- Collins Dictionary*, s.v. «scary», accessed June 1, 2015, <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles/scary>.
- Collins Dictionary*, s.v. «specialist», accessed June 1, 2015, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/specialist>.
- Collins Dictionary*, s.v. «terrified», accessed June 1, 2015, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/terrified>.
- Gunn, Tim. 2007. *A Guide to Quality, Taste & Style*. New York: Abrams Image.
- Harmer, Jeremy. 1983 *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman Print.
- Kumar, Rita and Robin Lightner. 2007. «Games as an Interactive Classroom technique: Perceptions of Corporate Trainers, College Instructors and Students». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 19 (1): 53-63.





- Mackay, Molly. 2007. *Vocabulary Development. Activities and Games for Early Learners*. Huntington Beach: Teacher Created Materials.
- Merriam-Webster Dictionary, n.d. «a picture is worth a thousand words», accessed May 27, 2015, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/a%20picture%20is%20worth%20a%20thousand%20words>.
- Nagy, William. 1988. *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Newmark: International Reading Association.
- Oxford Dictionary, n.d. «game», accessed May 20, 2015, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/game>.
- Schmitt, Norbert and Michael McCarthy. 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sorayaie, Ali. 2012. «The Effect of Games on EFL Learners' Vocabulary Learning Strategies». *International Journal of Basic and Applied Science* 1 (2): 252-256.
- Thanh Huyen, Nguyen Thi and Khuat Thi Thu Nga. 2003. «Learning Vocabulary Through Games: The Effectiveness of Learning Vocabulary Through Games». *The Asian EFL Journal* 5 (4): 1-15.
- Thornbury, Scott. 2002. *How to Teach Vocabulary*. Essex: Longman Print.
- Walters State. 2015. «Lesson in a Box: Discipline Specific Vocabulary». *Walters State. The Great Smoky Mountain Community College*. Accessed on June 11, 2015. <http://library.ws.edu/c.php?g=401199&p=2728615>.



A study in vowels:

Comparing phonetic difficulties between languages

José Javier Juan Checa

juanj@uji.es

I. Abstract

Decade after decade language learning still proves difficult for EFL learners all around the world. Countries are consistently having the same phonetic problems they had. This article wants to present two methods commonly used when comparing languages (contrastive analysis and statistics) and add two more, relatively fresh methods (spectrographic analysis and Johari windows), in order to find a new angle to look at old problems. By taking into account more points of view, the resulting data could be a starting point for future researchers facilitating EFL learning for future generations.

Keywords: EFL, English vowels, spectrography, statistics, Johari window, contrastive analysis hypothesis.

II. Introduction

When looking through the past history of language learning and its phonetic difficulties, one will find that in the last 100 years not much has changed. Edward Gauntlett, one of the first Linguists studying English pronunciation, while applying modern methods like contrastive analysis, described already in 1914 the same phonetic difficulties Japanese EFL learners still face today (Ashby, and Saito 2013).

This is not an isolated idiosyncrasy, since similar conclusions can be found for most countries that actually bothered to inquire about such matters from almost a century ago. Quite obviously the wheels of research have been spinning in that time, but it seems that they are stuck in the mud, because the best way to summarize the poor progress made in all that time is an even older quote by Goethe: «And here I am, for all my lore, the wretched fool I was before».

This article will follow the philosophy behind my PhD research: trying to deliver an original and interdisciplinary approach at the same time. After all, cognitive linguistics is defined as an interdisciplinary branch of linguistics. And originality is something that is asked of every single PhD student anyway.

III. Objectives

This article will thus honor those two key tenets (originality and interdisciplinary) by using both proven linguistic research methods as well as methods used in fields different than linguistics. First, I will describe Contrastive Analysis Hypothesis and Statistics, both very common research methods throughout the years when it comes to comparing languages. Second, I will explain two methods,



spectrographic analysis (hailing from physics) and Johari windows (a heuristic technique originating from the psychological field) that when used alongside traditional methods should deliver maybe a look at old problems from a fresh perspective that could benefit future linguists.

IV. Methodology

I am going to quickly present two methods that have been commonly used in research comparing languages and then provide some further explanation about two methods that, I suggest, should be added to the comparison of languages. First, the contrastive analysis hypothesis (henceforth CAH) can be defined as the systematic study of two (or more) languages in order to identify both their structural similarities and differences.

CAH has been for decades one of the best methods when it comes to language acquisition. It is an effective procedure when you want to compare the speaker's native language (L1) against another language (L2) and how the L1 itself could predictably affect the learning of L2. Hence CAH concentrates at the differences and similarities between at least two languages.

This contrastive approach emerged after the end of the Second World War when the US gave importance to foreign language learning. Furthermore, an increasing amount of research based on bilingualism of immigrants was being published.

Professor Robert Lado defined in 1957 the so-called strong version of CAH, which states that all errors made in L2 were due to interference by L1 and subsequently all errors could be predicted. No empirical evidence has sustained this claim (Banathy *et al.* 1966) and it neglected essential criteria such as age. It also focused too much on the inference aspect of the L1 language and offered little use to language teachers (Newmark, and Reibel 1968).

After this strong version, researchers defined an alternative, the so called *weak version*; this one commences with the errors already made by the learner which then gets explained as much as possible by designating the differences and similarities between both languages (Stockwell 1967). This is viewed as a complementary research to error analysis and intrinsically shares a few of the typical mistakes (e.g. error analysis is not enough when you want to identify learning complications).

Finally, a third (and last) iteration of CAH, a moderate version, came around and became an essential research method for second language acquisition: «the categorization of abstract and concrete patterns according to their perceived similarities and differences is the basis for learning; therefore, wherever patterns are minimally distinct in form or meaning in one or more systems, confusion may

result» (Oller, and Ziahosseiny 1970). It clearly contradicts Lado’s original variant, since the hypothesis here goes the other way round: the more different the L2 is from your own L1, the easier it will be to learn the targeted new language.

SOUND	CHARACTERISTICS			
	Point of Articulation		Manner of Articulation	
/m/	English	Spanish	English	Spanish
	Bilabial	Bilabial (but lips are contracted without connection and the tension is minimal)	Nasal	Nasal (air is released through the nose)
(voiced)				

Figure 1: An Example of CAH

Furthermore, language awareness is a very profitable language learning method for advanced and/or adult learners and it is part of teacher training programmes at many universities (König, and Gast 2009).

The second method is statistics, which is commonly defined as a mathematical branch, which deals with data collection, organization, analysis, interpretation and presentation. It is ergo also known to be a quantitative approach to research when linguistics and languages usually use qualitative methods. These use data exclusively for identifying language feature usage and then afterwards describing them, while giving real-life examples of specific phenomena (Cantos Gómez 2013).

Supplementing these qualitative analyses of language with the quantitative research method of statistics, can contribute fruitfully to linguistic analysis and research. In the latter, linguistics features are classified and counted to create even more complex statistical models, that explain in more details the observed facts (Cantos Gómez 2013).

Table 1: Example of Consonant vs. Vowel Distribution Chart

	Consonant distribution	Vowel distribution
English	60.78%	39.22%
Spanish	56.51%	43.49%
Japanese	48.00%	52.00%

Despite some linguists dismissing quantitative methods, due to lack of training, or even disliking them due to belonging to the realms

of mathematical sciences, the most popular statistical techniques are also the most accessible ones. In regards to linguistic purposes (Cantos Gómez 2013), they have been used:

1. to observe and describe certain aspects of language phenomena
2. to apply quantitative techniques or model to problems related to describing natural language or language teaching
3. to solve methodological problems of linguistic measurement or sampling

The first new method I propose is spectrography, which is a relatively new approach to linguistics and since it originated in a different field it needs to be explained from the beginning, with the definition of sound.

Sound can be defined as pressure oscillation occurring very rapidly one after another. These fluctuations move through a medium (e.g. gas, water or air) that is elastic enough to allow molecules to crowd together and move apart. In human physiology some of the sounds are called speech. The fluctuations here are caused by the actions (e.g. vibrations) of the vocal organs against the outgoing amount of lung air.

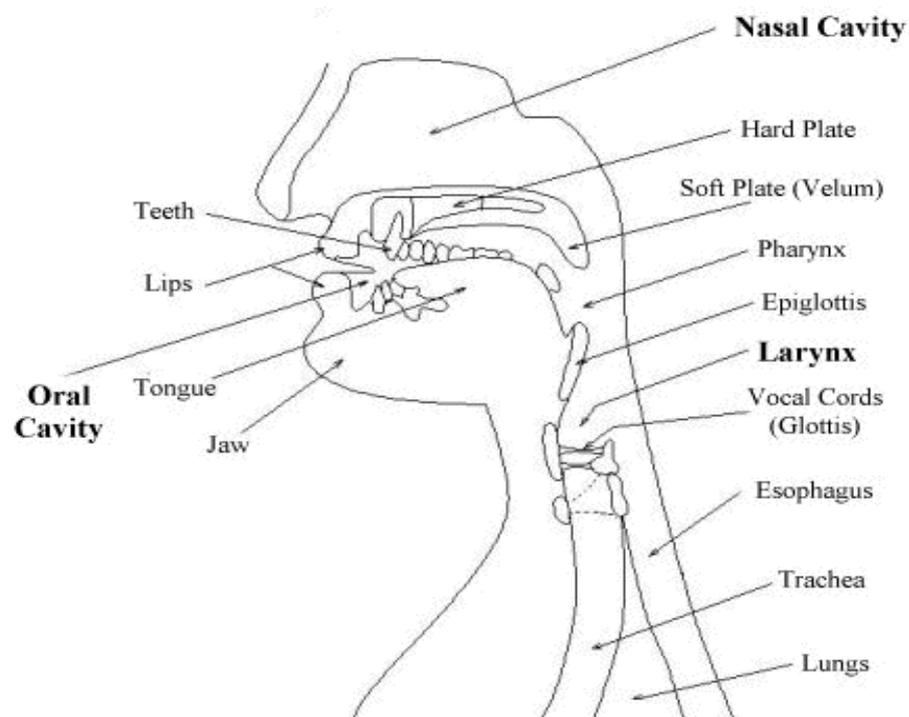


Figure 2: Vocal Organs

The vibrations made in the vocal tract can be visually represented by speech waveforms. These are graphs that visually represent how pressure variation changes with time.

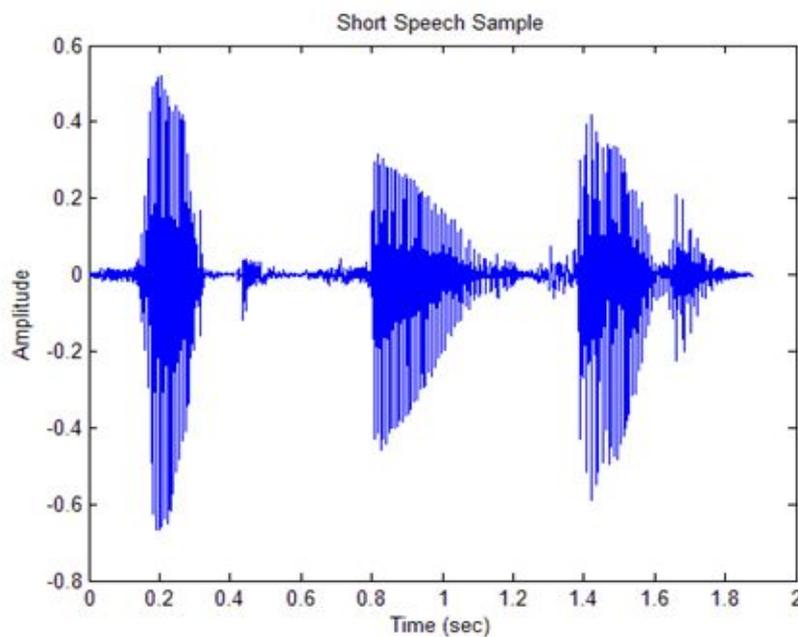


Figure 3: Speech Waveform

The y-axis measures the pressure variation (measured as amplitude) while the x-axis reflects the time needed for the changes of pressure. The amplitude can be defined as a measure of the average pressure variation from normal atmospheric pressure. Some graphs can show a straight line in the centre of the waveform (0 amplitude), which represents normal atmospheric pressure. If the wave is above 0 it means that the pressure is greater than the atmospheric pressure while being below 0 means that pressure is lower than the atmospheric one.

Waveforms have one problem though: it is near impossible to read them as words. Through the use of Fourier analysis we can find out what frequencies are present at any given moment in the speech signal. The result of this analysis can be graphically represented as a spectrum: the amplitude of the sinewave components that are present in the signal within a given time window.

Several spectra though still don't let us identify the sounds in words. But if we compute the spectrum for one short section of speech and keep computing the spectrum for the adjoining short section of speech until the end of the waveform we'll be able to display all the computed spectra in a 3D graph. This graph is called a spectrogram, a visual representation of the frequency and intensity of speech sounds against time.

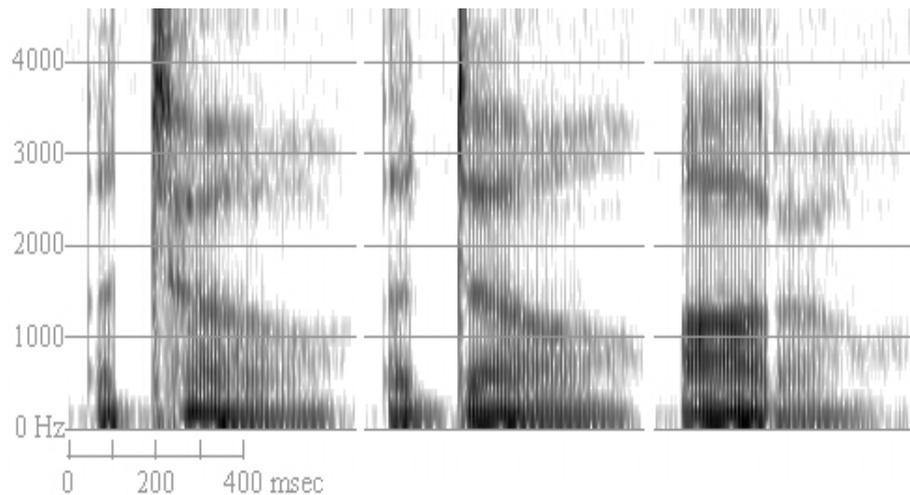


Figure 4: Spectrogram

Spectrograms like picture above can be read due to the idiosyncratic phonetic features of phonemes and thus spectrographic analysis can be used to improve language learning (Ladefoged, and Johnson 2011).

The second new method I am adding is the Johari window, which is a heuristic method developed, back in 1955, by psychologists Joseph Luft and Harrington Ingham. Heuristics are techniques that solve problems, learn or discover new information through practical methods though in some cases, due to cognitive biases, can lead to systematic errors. With proper care though, heuristics result in easily accessible information in order to solve problems or even abstract issues (Michalewicz, and Fogel 2000).

A Johari window, as originally used in psychological contexts, aims to improve interpersonal relationships and communications (Luft, and Ingham 1955). It is represented by a window divided into 4 quadrants – the top left window is called arena/open, the top right window is referred to as blind (spot). On the bottom left we have the façade/hidden window and the final window on the bottom right is the unknown quadrant (Verklan 2007).

Johari Window

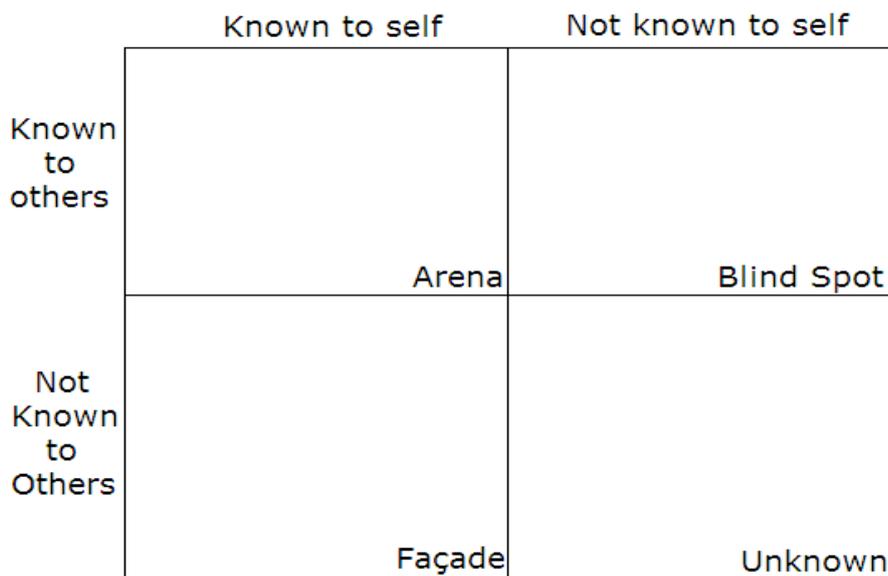


Figure 5: Johari Window

The arena quadrant represents characteristics that everyone, including the subject in question, knows. The façade quadrant consists of characteristics the subject knows about himself but keeps from others. The blind spot reveals characteristics that are unknown to the subject, but known to everyone else. Finally, the unknown contains characteristics that no one knows about the subject.

This model for interpersonal awareness has come a long way since the 50s and has since been applied to a vast array of learning situations and educational tools (Halpern 2009). My proposal is to adapt it for linguistic means. The original consists of two variables, number of persons and knowledge, thus my adapted model consists of two variables too. In this case, the variables will represent different language features.

V. Results

We are now ready to research data that will be analyzed with «four different pair of eyes», since each method comes from a different scientific field (tenet number one: interdisciplinary). These four different methods are my four pillars that serve as foundation for my PhD research. They are also my proposal to put a new spin on linguistic research on phonetic difficulties that so far has not improved the pronunciation of EFL learners all around the world (tenet number two: originality).

The 4 methods that ideally converge together to improve future research are:

1. Contrastive Analysis Hypothesis (Linguistics)
2. Statistics (Mathematics)

3. Spectrographic Analysis (Physics)
4. Johari window (Psychology)

As usual, CAH and statistics, continue their rapport by giving statistical explanations to linguistic differences or similarities. So far so good. But now let us look at what the other two methods can contribute and let us start with the Johari window.

The original definition of what it does, has been, alongside with the Johari window itself, modified by me in order to adapt to my needs. As of now, this adapted Johari window is a technique that helps linguists better understand the relationship between speech characteristics.

For my PhD research on phonetical difficulties with English vowels, I focused on rhythm and vowel systems in order to produce original results. Using these two features as variables in comparing different languages against English helps us add a different point of view to the standard CAH method used in linguistics. English, as we know, is a stress-timed language with 5 vowels with 13 vowel phonemes in the RP variant.

The first feature, rhythm (also called isochrony), has been defined as language rhythmically dividing time into equal portions. Up until recently, linguists assumed there were three ways in which language can divide time:

1. Stress-timed, where the duration of every syllable is equal
2. Syllable-timed, where the interval between two stressed syllables is equal
3. Mora-timed, where the duration of every mora is equal

However, current research argues that the difference between syllable-timed and mora-timed is neglectable, and subsequently, there are only two rhythms (Nespor, Shukla, and Mehler 2010) . For my Johari window it is ultimately irrelevant since I am not using mora-timed language for my research, but in order to use the Johari window effectively I distinguished thus only between stress-timed and syllable-timed languages.

My second feature, vowel system, is a very uncommon way to differentiate languages, but since my research focuses exclusively on phonetic difficulties with vowels, it is only right to separate languages into two camps. On the one hand, we have languages that have 5 vowels and precisely 5 vowel phonemes. I defined these languages as having simple vowel systems. On the other hand, we have languages that also have 5 vowels, but more than 5 vowel phonemes, which means that every vowel has several different vowel phonemes. These languages have complex vowel systems.

With my distinctions clearly explained the resulting adapted Johari window would look like this:

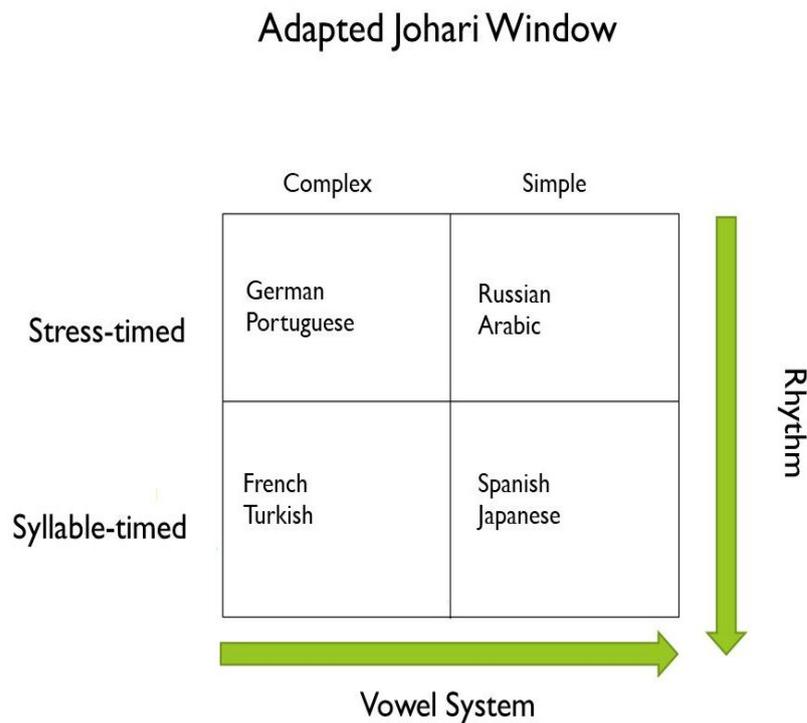


Figure 6: Adapted Johari Window

In the top left window, we have languages like German or Portuguese that share both the rhythm (stress-timed) and the complex vowel system with English. The top right window includes languages like Russian or Arabic, that share the rhythm (stress-timed) but not vowel system with English (both languages have a simple vowel system). Continuing with the bottom left window, we have languages like French or Turkish, that share the complex vowel system, but not the rhythm (both are syllable-timed) with English. Finally, the bottom right window, includes languages like Spanish or Japanese, that share neither rhythm, nor vowel system with English.

With the Johari Window fully defined, we come to the final part. Usually, when you record EFL learners from different languages, you analyze their speech afterwards with a native speaker of the language you are interested in. At best, you are able to find a helpful English professor with a background in linguistics that is willing to spare hours and hours to analyze several dozens of recorded data.

Let us just ignore the fact, that sometimes the native speaker you need to analyze the data, has no linguistic knowledge, or even an official teacher diploma. Let us instead be bothered by the fact, that even native speakers, sometimes, can have problems correctly reviewing English pronunciation. This could lead in some cases to skewed results, where the researcher was stricter than the native speaker, when it came to analyzing speech recordings.

This is where my final contribution comes in, the spectrographic analysis. Every phoneme occurs at certain frequencies, which means

that modern software analyzes objectively if the spoken phoneme occurs at the right frequency. I will demonstrate this with a spectrogram of the word «turnout».

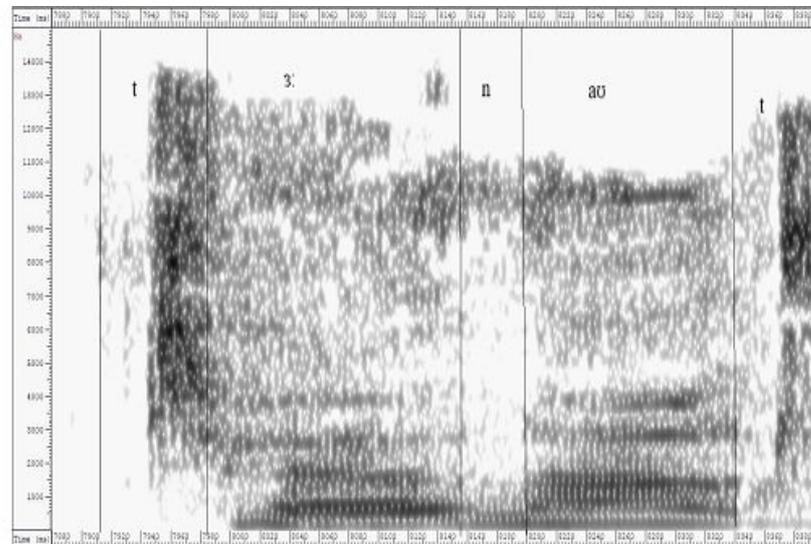


Figure 7: Spectrogram of «turnout»

Vowels are easily recognizable on a spectrogram because of formants. They are peaks of amplitude around a given frequency in the speech wave due to a resonance of the vocal tract. There are usually many formants for a periodic sound and each formant depends on the position of the tongue and lips. Graphically they are represented by clear bands of energy and their location and the distance between each of the formants tells us roughly the identity of the vowel. Since these formants occur at relatively lower frequencies (F1 occur from 250-900Hz, while F2 occur from 2700-800Hz) we'll zoom in on the spectrogram (Ball, and Rahilly 1999).

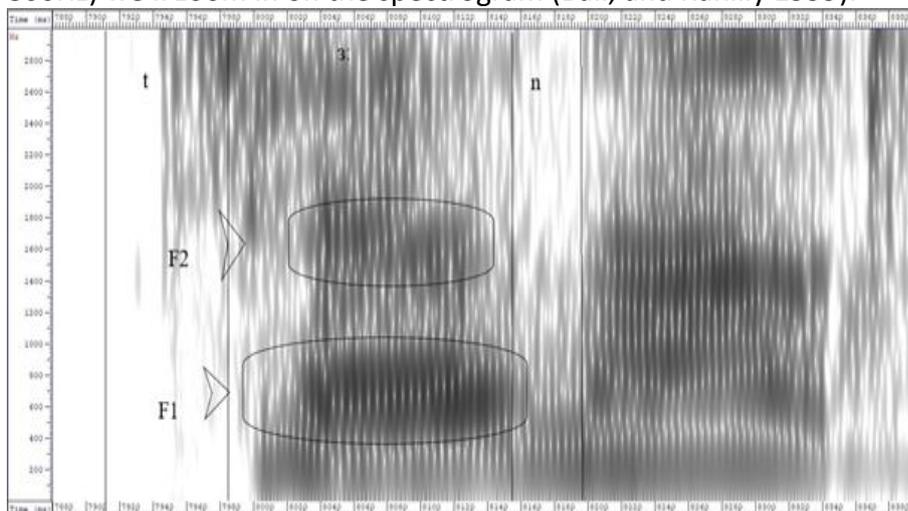


Figure 8: Zoomed in Spectrogram of «turnout»



They occur on lower frequencies due to the fact that the first formant (henceforth F1) relates to the tongue height while the tongue location relates to the second formant (F2). You can clearly see the darker sections. These are the formants for /ɜ:/. Finally, the amount of energy used for a prolonged period of time shows that it is the long vowel /ɜ:/.

Every vowel phoneme has clearly defined formants, and thanks to modern software we can actually analyse if the phoneme is spoken correctly, thus adding an additional second opinion, besides the native speaker's analysis. Having two sets of results is extremely useful, not because of the similar results, but especially when the software and the native's ear classify a phoneme differently.

VI. Conclusions

All these different methods from different fields, united to gain additional information on language learning, serve one small purpose: to serve as a starting point. My idea has always been to create data; data that could help others. Data that could inspire others, to take the baton and keep investigating in this direction. Or realizing it is actually the opposite direction. It does not matter, whether we gain knowledge one way or another.

All this research was never about lofty dreams of solving the conundrum of language learning, the Gordian Knot of phonetic difficulties. It was always about interdisciplinarity and originality. And (hopefully) delivering some good work. This may be some food for thought for upcoming researchers looking at the same problems linguists have for over a century, but hopefully seeing something different which may provide an actual solution to an old problem.

Let us recall the words of the Hungarian Nobel prize winner for biology, Albert Szent Gyorgyi: «be modest in everything, except your aims».

VII. References

- Ball, Martin, and Joan Rahily. 1999. *Phonetics: The Science of Speech*. London: Routledge.
- Banathy, Bela, Edith Trager, and Carl Waddle, eds. 1966. «The Use of Contrastive Data in Foreign Language Course Development.» In *Trends in Language Teaching*, edited by Albert Valdman. New York: McGraw-Hill.
- Cantos Gómez, Pascual. 2013. *Statistical Methods in Language and Linguistic Research*. Sheffield: Equinox.



- Halpern, Helen. 2009. «Supervision and the Johari Window: A Framework for Asking Questions.» *Education for Primary Care* 20 (1): 10-14.
- König, Ekkehard, and Volker Gast. 2009. *Understanding English-German Contrasts*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ladefoged, Peter, and Keith Johnson. 2011. *A Course in Phonetics*. Belmont: Wadsworth.
- Luft, Joseph, and Harry Ingham. 1961. «The Johari Window, a Graphic Model of Interpersonal Awareness.» *Human Relations Training News* 5 (9): 6-7.
- Michalewicz, Zbigniew, and David Fogel. 2000. *How to Solve It: Modern Heuristics*. Berlin: Springer Verlag.
- Nespor, Marina, Mohinish Shukla, and Jacques Mehler, eds. 2011. «48 Stress-timed vs. Syllable-timed Languages.» In *The Blackwell Companion to Phonology*, edited by Marc van Oostendorp, Colin J. Marc, Elizabeth V. Hume, and Keren Rice, 48. Hoboken: Wiley.
- Newmark, Leonard, and David Reibel. 1968. «Necessity and Sufficiency in Language Learning.» *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9 (1-4): 145-164.
- Oller, John, and Said Ziahosseiny. 1970. «The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors.» *Language Learning* 20 (2): 183-189.
- Saito, Hiroko, and Michael Ashby. 2013. «Edward Gauntlett's Phonetics (1905).» Paper presented at the Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference 2013.
- Stockwell, Robert, and Donald Bowen. 1967. «The Sounds of English and Spanish.» Chicago: The University of Chicago Press.
- Verklan, Terese. 2007. «Johari Window: A Model for Communicating to Each Other.» *The Journal of Perinatal & Neonatal Nursing* 21 (2): 173-174.



Humanitats, Interculturalitat, Història i Patrimoni

Humanidades, Interculturalidad, Historia y Patrimonio
Humanities, Interculturality, History and Heritage



De la ciutadania *patriòtica* a l'*exclosa*:

dones *decents* i prostitutes sota el primer franquisme

Javier Lara Fonfría
al259489@uji.es



I. Resum

L'1 d'abril de 1939, es posava fi a la Guerra d'Espanya i s'hi va instaurar un Estat totalitari que va portar a terme una repressió política i moral que va dividir el país entre vencedors i vençuts. Així doncs, l'objectiu principal d'aquest treball és analitzar i interpretar com d'aquest derivà un monisme moral, els fonaments ideològics del qual foren el feixisme, amb la Falange i la Sección Femenina, i l'Església, amb encara més preponderància que el feixisme. Així mateix, volem estudiar com es configurà el model que havia de ser la bona mare i esposa: característiques de la perfecta espanyola. La hipòtesi principal és, doncs, que la dona preferida pel règim era aquella que estava amerada de moral nacionalcatolicista.

Pel que fa a la metodologia, ha estat cabdal la revisió bibliogràfica de les obres que es detallaran dejús. D'altra banda, s'han emprat fonts primàries, principalment el *Butlletí Oficial de l'Estat*, per la qual cosa les lleis i els decrets publicats en aquest han servit per a demostrar com la moral es va jurisdiccionalitzar i que la lluita contra la prostitució va suposar, en part, una forta càrrega moralitzant i culpabilitzadora d'aquesta. Això no obstant, aquestes fonts primàries no s'han inclòs en el present article, únicament en el TFG del qual és originari.

Paraules clau: franquisme, construcció del gènere, dona, Sección Femenina, matrimoni maternitat, Patronato de Protección a la Mujer, prostitució.

II. Introducció

Acabada la Guerra d'Espanya, el país necessitava urgentment reconstruir-se, però el règim entenia que aquesta reconstrucció tenia una clara faceta moral que resultaria de vital importància. Així doncs, aquest serà l'objecte d'estudi del treball present: el procés mitjançant el qual el franquisme estableix un monisme moral que, en qüestió del gènere, es tradueix en la definició de la feminitat amb el matrimoni i la maternitat.

Ara bé, tot i la pretensió d'hegemonia del model de dona que el règim volia fer prevaldre, aquest tenia esclatxes, ja que no totes les dones foren sacramentades amb el matrimoni ni tampoc totes les dones foren mares dins del matrimoni. A més a més, hi ha un altre aspecte que aporta novetat a aquest estudi i és la hipòtesi que, tot i que el model de dona no fora reproduït de forma hegemònica, el franquisme delimità també en quina manera el rol de gènere es podia trencar i en quines no. És a dir, la ruptura de les dones amb el

que s'esperava d'elles sols es reconeixia des de la prostitució, però no des del lesbianisme.

III. Objectius

Així les coses, l'objecte d'estudi d'aquest treball és el procés mitjançant el qual el franquisme, amb la instauració d'un monisme moral, profundament cristià i catòlic, construí el rol de gènere femení.

Principalment, es pretén analitzar i interpretar de manera crítica com les dones experimentaren una forta repressió que, durant el primer franquisme (1939-1959) –que tot i l'abast extens de l'aparell repressor del Nuevo Estado requeia sobre el conjunt total de la població–, ho feu d'una manera especial i més marcada, sobre les dones, únicament per raó del seu gènere.

A més, a continuació esmentem els objectius secundaris. El primer és analitzar el context de repressió i la política de gènere desplegada pel règim, de la qual foren protagonistes les dones, ja que tot i no ser mai considerades subjecte polític,¹ sí que se'n van considerar objecte, i el paper del nacionalcatolicisme en aquest procés.

Conseqüentment, un dels altres objectius secundaris del treball és estudiar quin tipus de dona s'espera des del règim de Franco, el qual reduïa la feminitat a ser esposa i mare. Tanmateix, també es tindran en compte quins models s'empren de forma propagandística, per tal que la política de gènere, de la qual fins i tot podria dir-se que era més una doctrina, arribés d'una manera més fàcil a la població.

En tercer lloc, cal assenyalar que aquests models no foren realment hegemònics, sinó que hi existiren clares ruptures, de les quals la que més ressò tingué va ser la prostitució. D'aquesta manera, també serà objecte d'estudi amb quines institucions i quins mecanismes es criminalitzaren aquests contramodels.

Finalment, sols queda destacar un objectiu i aquest és l'estudi de la sistematització de l'aparell repressor que, entre d'altres, participarà en la construcció del gènere femení, criminalitzant tot allò que apartara de la dona de l'ideal de mare i esposa. És a dir, es pretén demostrar que aquesta repressió, amb un clar rerefons moral, estigué institucionalitzada i burocratitzada, allunyada de qualsevol matís de descontrol.



1. Al cap i a la fi, no sols per raó de gènere, sinó també per la manca de llibertats polítiques.

IV. Material i mètode

El present treball presenta les característiques d'un estudi elaborat a partir d'una revisió bibliogràfica de la qual s'obté el marc teòric necessari per al seu desenvolupament, alhora que s'han consultat fonts primàries per tal de recolzar el que es diu respecte a la jurisdiccionalització i burocratització de la moral.

Cal ressenyar que aquest estudi és fruit del Treball de Final de Grau, del grau en Humanitats: Estudis Interculturals de la Universitat Jaume I, de la mateixa autoria que aquest article, i que fou defensat en octubre de 2018. Comprén el període des de final de la guerra, el primer d'abril de 1939, fins a l'any 1959, el que històricament es coneix com a primer franquisme. Pel que fa a la data inicial, es pren com a referència el final de la guerra, ja que el que interessa és l'estudi i la interpretació de com el Nuevo Estado engega tot l'aparell repressor ideològic, la qual cosa es va produir amb la fi de la contesa. Tanmateix, s'ha de tindre en compte que ja durant la guerra, i fins i tot abans d'aquesta, es configurà la moral adoptada pel règim, per la qual cosa l'estudi és conjuntural, ja que no pot reduir-se a la delimitació de l'1 d'abril de 1939.

Per altra banda, hem assenyalat el 1959 com a punt final del moment que ens ocupa. Això és perquè es considera que, tot i tractar-se d'una divisió amb finalitat didàctica, no deixa de ser útil; la situació de la dona, de manera generalitzada, no serà la mateixa des d'aleshores. Aquest canvi es deu, d'una part, a la prohibició de la prostitució i dels centres de tolerància, promulgada per decret llei el 3 de març de 1956, i de l'altra, a l'entrada d'Espanya en l'ONU el 1955; i és que aquestes dues fites històriques marcaren l'inici d'un aperturisme que, si bé no allunyà el règim de la seua ideologia, sí que ho feu de la rigidesa dels primers anys. A més a més, cal no oblidar que aquesta divisió i l'inici de l'anomenat aperturisme guanyà més sentit si es té en compte la fi de l'autarquia.

Pel que fa a les fonts secundàries necessàries per a la revisió bibliogràfica, hem de destacar algunes que hem emprat més i més a fons. Entre d'altres, hi ha, pel que fa al context històric de l'Espanya del moment, *La represión como sistema* (2012), de Julio Aróstegui, i *El factor católico en la política española. Del nacionalcatolicismo al laicismo* (2006), de Rafael Díaz Salazar. Quant a la socialització del gènere i als models que s'adopten per al femení, les obres més destacades són *La mujer y la educación física durante el franquismo* (2008), de Juan Manrique Arribas; *Women and Spanish Fascism: The Women's Section of Falange, 1934-1959* (2004), de Kathleen Richmond, i *El desfile de lo femenino: las mujeres de la Sección Femenina en el calendario y las celebraciones franquistas* (2017), de Francisco Jiménez Aguilar. Finalment, pel que fa a la contextualització de la prostitució i els diferents aspectes tractats en

el treball relatiu a aquesta, ha estat Assumpta Roura l'autora més emprada, amb obres com ara *Mujer y moralidad durante el primer franquismo* (2005) i *Mujeres para después de una guerra. Una moral hipócrita del franquismo* (2003). Així mateix, hem recorregut a altres obres com ara *Prostitutas legales y clandestinas en el franquismo* (2003), de Mirta Núñez, i *La prostitución en la España contemporánea* (2003), de Jean-Louis Guereña.

En relació amb les fonts emprades per a demostrar la burocratització i jurisdiccionalització de la moral, hem utilitzat fragments obtinguts del *Butlletí Oficial de l'Estat* (BOE), mitjançant les bases de dades següents: Legislación histórica de España (1810-1978) del Parlament Espanyol, Gazeta: Colección Histórica (BOE), i la Biblioteca Nacional de España.

V. Breu contextualització: dels objectius militars a la croada espiritual

.....

Amb el darrer comunicat oficial de guerra, es posava fi a la contesa bèl·lica. Les tropes revoltades havien assolit els darrers objectius militars, començava ara la pugna i la porga per la moral. El Nuevo Estado engegaria tot un aparell repressor que, lluny d'estar desorganitzat i respondre a accions espontànies d'individus afectes a la seua ideologia, fou la resposta d'un plantejament estratègic dels conspiradors. I és que al cap i a la fi no podem oblidar que «a la Guerra Civil española le siguió una larga paz incivil. [...] Franco [...] estableció un estado represivo sobre las cenizas de esa guerra, persiguió sin respiro a sus oponentes y administró un cruel y amargo castigo» (Casanova i Gil, 2009: 231).

Així, la destrucció dels vençuts es convertí en prioritat absoluta, després de la qual va començar un període d'execucions massives, d'empresonaments i de tortures per a milers d'homes i dones. Aquest aparell repressor s'inicià el 9 de febrer de 1939, amb la Llei de Responsabilitats Polítiques, la qual tenia caràcter retroactiu fins al primer d'octubre de 1934 (Aróstegui, 2012: 93-94). El que es pretenia era la mort civil, a banda de biològica, dels oponents, ja que la depuració política estava adreçada a assolir una nova moralitat, una nova espiritualitat; en definitiva, una ètica que fonamentara el nou Estat. Hi va haver diferents lleis que acabaren establint un monisme moral que configurà l'Espanya de la postguerra, la més destacable de les quals és la que oficialment es denominà Causa General, amb què es pretenia la recaptació de tota la informació possible sobre les actuacions considerades contràries al Movimiento des del 18 de juliol de 1936.

Esa maquinaria de terror organizado desde arriba, basada en la jurisdicción militar, en juicios y consejos de guerra sin las mínimas garantías, requería una amplia participación "popular", de

informantes, denunciants, delatores, entre los que no sólo se encontraban los beneficiarios naturales de la victoria, la Iglesia, la Falange y la derecha de siempre. La purga era, por supuesto, tanto social como política y los poderes de la comunidad, la gente de orden, las autoridades, aprovecharon la oportunidad para deshacerse de los “indeseables”, “animales” y revoltosos. [...] La barrera entre los vencidos y los vencedores podía cruzarse a través de la delación, de esa denuncia que le libraba a uno de las sospechas. [...] El conformismo religioso era recomendable para los que querían un trabajo, mejorar su posición o cualquier otro ascenso o seguridad.

Amb l'Església catòlica com a pilar del règim, els revoltats tenien el vistiplau i la benedicció de la Santa Seu. Així doncs, els components fonamentals que alimentaren la ideologia del franquisme foren el resultat d'elements conservadors i ultraconservadors que s'aferraven a la tradició, encarnada per Franco, hereu de l'Espanya anacrònica i temerosa del progrés (Aróstegui, 2012: 123-124).

En aquest context, la repressió fou social i ideològica, però també fou moral; i, basant-se en aquesta, es justificaria la persecució social i ideològica dels vençuts. Espanya no sols era «Una, Grande y Libre», sinó que era «Una, Grande, Libre» i sobretot catòlica. De fet, la unió de pàtria i religió –que és inqüestionable– donaria lloc a una ideologia característica: el nacionalcatolicisme. Aquesta fou l'aglutinant dels diferents grups que conformaren el bàndol revoltat, unificadora alhora que hegemònica. En altres paraules, «l'espasa i la creu, [...] les autoritats civils, les militars i l'Església anaven de bracet» (Gavalda, 1994: 30-31). Així, el nacionalcatolicisme, com a fonamentalisme totalitari, impregnà per complet la societat espanyola.

Així les coses, amb el nacionalcatolicisme com a horitzó ideològic, el prototip de bona espanyola s'implantà, o almenys així s'intentà, amb rigor, de manera que alguns col·lectius havien de quedar fora de la construcció del rol de gènere femení que s'entenia com a moralment perfecte, a més d'exigible. Aquests col·lectius foren prostitutes i lesbianes, ja que:

La iglesia impuso una ética social y sexual basada en el matrimonio indisoluble, monogámico y sexualmente vergonzante. La Dictadura y la Iglesia convirtieron deliberadamente la familia en la columna vertebral del sistema y en un instrumento eficaz de control de la sexualidad (Galván, 2010: 136).

L'Espanya tradicional i catòlica instaurà uns clars rols de gènere que marcaran no sols el paper de la dona dins del matrimoni, sinó que també adjudicarà uns models ben delimitats, i del tot imprecisos, per a aquelles que no segueixen l'ortodòxia catòlica, tot



tenint en compte que, sovint, aquests estereotips no concorden de forma absoluta amb la realitat. A més a més, cal assenyalar que la repressió moral fou selectiva, és a dir, dirigida de manera deliberada contra la dona, i és que la seua castedat era considerada de més difícil verificació.

La sensibilitat femenina quedà atrofiada, se li ha donat una formació moral que la fa creure que el sexe és brut i cal menysprear-lo, de manera que preservar la virginitat era un dogma. D'altra banda, però, els homes, educats i socialitzats diferents, en els anys de més rigidesa de la moral sexual catòlica, s'iniciaren en la sexualitat de la mà de prostitutes, amb el vistiplau de l'ampla màniga d'un règim patriarcal com el del franquisme.

VI. Dones per a després d'una guerra

Una nova dona per a una nova era, per a una nova Espanya. Aquesta fou la línia d'actuació del règim, per a unes dones que havien de ser el sagrari de la *raça hispànica*, que havien de consagrar en la unitat de la fe i de la nació, els nous espanyols a què donarien llum. I és que al cap i a la fi «La guerra es de los hombres; la posguerra para las mujeres. A ellas les corresponde ahora enderezar la cotidianidad como si nada hubiese ocurrido» (Roura, 1998: 239).

D'aquesta manera, a l'Espanya de Franco era necessària una dona regenerada de la qual tornaria a nàixer la Nació, igual que a la Itàlia de Mussolini, ja que

Mussolini's regime stood for returning women to home and hearth, restoring patriarchal authority, and confining female destiny to bearing babies (De Grazia, 1992: 1-2).

La necessitat d'una nova dona fou un aspecte ideològic, propi del feixisme espanyol així com dels feixismes italià i alemany, però també tingué un caràcter moral i que, per tant, també es va legislar, es va jurisdiccionalitzar, de manera que quedà la dona en un rol social d'eterna tutela, l'honor i castedat de la qual ha de salvaguardar el govern de la nació.

Moltes d'aquestes dones hagueren d'experimentar una doble repressió: en primer lloc, per ser *roges*, i en segon lloc, per ser dones, la qual cosa es tradueix en que l'adulteri es considerava de manera diferent per a homes i per a dones, ja que sobre aquestes la llei requeia d'una forma més contundent que sobre els homes; i no oblidem que la condemna de l'adulteri no era pel delictes *per se*, sinó pel greuge sofert pel marit, ja que fins i tot aquest podia anul·lar la condemna si ho considerava oportú.

D'aquesta manera, el model de dona que es pretén implantar és el de la dona domèstica, o podríem dir més bé domesticada, ja que la

dona espanyola, com els opositors al règim, havia trobat amb la fi de la guerra la mort civil. La seua identitat havia de construir-se del brancal cap a dins, ja que de brancal cap a fora sols podia estar reconeguda com a esposa, mare, filla o germana.

Així les coses, la Sección Femenina serà la responsable de l'enquadrament² de la dona en el Nuevo Régimen. D'aquesta manera, es produeix una categorització d'allò que han de representar cadascun dels sexes, categorització que assigna a homes i dones unes funcions determinades en la societat, però que les imposa el sexe masculí. D'aquesta manera, l'únic espai de poder que tenia la dona era el domèstic, però tampoc plenament, ja que l'autoritat del marit continuava sent inqüestionable.

Ara bé, la dona, a causa del seu confinament a la vida privada, tenia un paper que era fonamental si el règim, com qualsevol altre, volia perpetuar-se, ja que fou l'encarregada de transmetre models i valors ideològics, religiosos i cívics (Manrique, 2008: 75). I és que tot i tractar-se d'una societat patriarcal, podem veure que la dona era cabdal per al règim, d'igual manera que ho fou per a altres règims totalitaris, com foren els de Hitler a Alemanya i el de Mussolini a Itàlia. Pot resultar controvertit aquest paper protagonista de la dona, i encara més en un país com Espanya, però de fet

Koonz's book [...] showed that contrary to received opinion, women had played significant roles in the movement and regime. Indeed, women had used the Nazi's idealisation of the family to empower themselves, and had been primarily responsible for the social component of Nazi policies. (Passmore, 2003: 1).

Amb tot, el que no ha de resultar estrany és que, amb aquest organisme paral·lel a Falange, la dona fora, en certa mesura, partícip de la vida pública i és que «la visión que tenía la SF de la mujer como participante activa en la reconstrucción económica y espiritual de la nación armonizaba con el ideal fascista de una población movilizada» (Richmond, 2004: 33). Pot veure's com la Sección Femenina promou, fins a cert punt, el treball de les dones, així com l'educació d'aquestes, no sols primària, sinó fins i tot secundària i superior, però sempre respectant, com a normes bàsiques, el fet de no competir amb els homes, evitar la frivolitat i la pedanteria. És a dir, el fet que les dones no foren subjecte polític no significa que el règim no desplegara una política de gènere –de la qual la dona fou objecte– que es va fer realitat a través dels programes educatius de la Sección Femenina (Richmond, 2004: 35-46).

Però aquest reconeixement de les dones com a protagonistes de la política, en cert sentit, estava enverinat, ja que es tractà d'un fals

² Expressió emprada i extreta de l'obra *Enquadramiento femenino, socialización y cultura en el franquismo*, de la qual és editora Lucía Prieto Borrego.

apoderament. En primer lloc, s'ha de ressenyar que les professions principals encapçalades per les dones en l'esfera pública havien estat feminitzades, com ara el magisteri i la infermeria, i en segon lloc és interessant destacar que aquest reconeixement fou possible gràcies al fet que en l'ideari joseantonianista, que bevia del feixista, les dones havien de ser «gestoras eficaces de los espacios privados gracias a los cursos de economía doméstica que se impartían en las escuelas para niñas» (Aguado i Ortega, 2011: 239).

Com ja s'ha vist, la política que el franquisme va imposar sobre la dona reduïa la seua existència a la maternitat, que sempre havia d'estar emmarcada dins del matrimoni. Ara bé, com afirma Jiménez Aguilar, quan parlem de les dones durant el franquisme no podem reduir la seua posició política a ser únicament l'àngel de la llar, sinó que les dones van tindre un paper important en l'agenda política del règim, ja que també en participaren.³ Tanmateix, també s'ha de ressenyar que el matrimoni i la família que havia de formar eren un deure ineludible per a ser patriòtic, catòlic i bon espanyol, de manera que l'Estat es va convertir en el custodi de la unitat familiar. I és que, al cap i a la fi, el matrimoni era un sagrament, i l'Espanya nacionalcatòlica no podia desprotegir el fruit més important d'aquest: els fills.

Així, la presència de les dones en els actes i les festivitats del règim va esdevindre una pràctica bastant habitual. Per al règim n'era necessària la legitimació, i aquesta es va portar a terme, entre altres maneres, amb tota una simbologia que es veuria plasmada en les celebracions polítiques, religioses o populars, fins a configurar el que alguns autors⁴ han anomenat «la cultura de la victòria»⁵.

Es va institucionalitzar una sèrie de festivitats, aprovades per ordre ministerial el 9 de març de 1940 i publicades en el *BOE*, i en aquestes les dones comptaren com a contingent social indispensable, ja que la participació femenina en les litúrgies i els rituals diferents prengué un caràcter simbòlic. A més a més aquests símbols valgueren per a transmetre models de conducta per mitjà de

3. És clar que creure que la participació de la dona en la vida pública durant el franquisme fou signe d'emancipació és del tot ingenu, ara bé, el que no pot negar-se és que, d'una manera o altra, la dona va resultar apoderada, encara que aquest apoderament haguera estat parcial i responguera a les directrius del feixisme i fora de marcat caràcter patriarcal. Així, s'ha d'entendre com a reconeixement de la importància de l'àmbit reproductiu, en tant que part essencial del sistema econòmic, no en el sentit actual que el feminisme del segle XXI emprà el terme apoderament.

4. Com ara Miguel Ángel Del Arco Blanco, Claudio Hernández Burgos, o Teresa María Ortega López.

5. Pot entendre's com «cultura de la victòria» el discurs hegemònic impulsat pels revoltats, fins i tot ja durant la guerra, que pretenia consolidar la seua base social, i la del futur nou règim mitjançant la promoció i l'exaltació de la victòria del bàndol insurgent, la qual es tenia per justa, ja que la guerra no es va veure únicament com una guerra civil, sino especialment com una croada religiosa contra aquells que representaven l'antiEspanya. Aquest discurs no fou l'únic recurs legitimador del Nou Estat, però sí el més important, ja que va afavorir la identificació i la rememoració de l'enemic comú alhora que l'experiència bèl·lica compartida permetia reforçar la cohesió interna dels heterogenis suports socials de la dictadura (Muñoz, 2017: 31).



festivitats com ara *las hijas de Teresa, las plañideras del ausente* i *las labradoras de San Isidro*. Tanmateix, la simbologia no es va veure reduïda a la pompa i a l'ostentació, sinó que va agafar forma amb models més fàctics com ara la Mare de Déu, Santa Teresa de Jesús, Isabel I de Castella o Carmen Polo de Franco. Amb aquests models, aconseguia transmetre els preceptes morals més estrictes, això no obstant, la prostitució comptà amb el vistiplau del règim fins 1956. Heus ací, de nou, la doble moral (Ñúñez, 2003: 18-22).

El 25 de març de 1942 es constitueix el Patronato de Protección a la Mujer, hereu d'El Patronato Real para la Represión de la Trata de Blancas. Així doncs, es reprenia la tasca de «la dignificación moral de la mujer, especialmente de las jóvenes, para impedir su explotación, apartarlas del vicio y educarlas con arreglo a las enseñanzas de la religión católica» (Roura, 1998: 48).

Amb tot, cal preguntar-se fins a quin punt l'organisme recentment constituït pretenia protegir les dones de la tracta de blanques i no criminalitzar-les. És il·lustratiu el fet que en el mateix acte en què el Patronato de Protección a la Mujer s'establí, s'acordà que havia de tindre un sentit profundament cristià, ja que l'organisme s'havia d'atendre «al celestial patronato del Buen Pastor, de Nuestra Señora de los Dolores y de Santa Micaela del Santísimo Sacramento» (Roura, 1998: 48). Aquesta moral ben bé pot anomenar-se *moralitat*, ja que, al cap i a la fi, el que hi ha al rerefons de tot no és únicament la preocupació moral, sinó la culpabilització i la criminalització de les prostitutes –que no de la prostitució–, és a dir, el pes d'aquesta moral hipòcrita recau sobre elles i no sobre les necessitats que portaren a moltes a la pràctica de la prostitució.

VII. Conclusions

.....

Abans que res, cal afirmar que els objectius declarats en la introducció s'han assolit i, per tant, la conclusió principal a què s'ha arribat és que en el clima generalitzat de repressió que caracteritzà la postguerra espanyola, les dones experimentaren una doble opressió, pel simple fet de ser dones.

A més, es pot concloure que l'opressió que la societat espanyola va haver d'experimentar es degué, en gran part, a la participació de l'Església catòlica en l'aparell repressor, i a l'estreta unió entre Església i Estat, el conegut com nacionalcatolicisme. D'altra banda, es pot resoldre que el model de dona, així com el procés de socialització d'aquesta, estigueren clarament delimitats per l'aliança entre Església i feixisme, per la qual cosa, el rol que la dona havia d'exercir era el de la bona mare i esposa, sempre sota el mantell del sagramentat matrimoni, l'única via que hi havia per conformar una vida honrosa i acceptable.

A més a més, aquest treball permet deduir que sovint es produïen fractures que feren que la dona, com a temple de la raça, haguera de tindre en compte els perills que podien assetjar-la. El més destacat, i que més immoralitat podia causar, era el de la prostitució. N'hi havia d'altres menys greus, però igualment deshonorosos com ara la maternitat fora del matrimoni o l'avortament. Ara bé, com a conclusió principal pel que fa a la prostitució, cal assenyalar que la immoralitat en aquest cas esdevé, més que per la prostitució *per se*, perquè la dona s'haja prostituït, perquè això comporta la pèrdua de l'honradesa i l'aparta de la seua finalitat: el matrimoni i la maternitat.

Finalment, sols queda assenyalar que la repressió que portà a terme el franquisme no té res d'incontrolada, sinó que respon a tot un aparell burocràtic que el que va fer fou jurisdiccionalitzar la moral catòlica.

Amb tot, el que queda ben clar és que a l'Espanya de Quintero, León i Quiroga només hi havia una única manera que la dona es considerara decent, però això comportava tot un seguit de condicions que feren que l'espanyola d'aquests anys quedara totalment subjugada, més enllà del vessant polític, dominada per l'home en tots els espectres que la seua vida manifestara, pel que fa al públic, o productiu, perquè sols podia ser considerada com a objecte polític, i en el privat perquè se li atorgà, com s'ha vist, un apoderament fals i enverinat, que no va consistir en més que reconèixer, per influència del feixisme, la importància de l'àmbit reproductiu al nivell del productiu, però categoritzant-lo com a intrínsecament femení, ja que aquest fals apoderament va fer que els àmbits productiu i reproductiu foren encara més estancs.

Així doncs, el franquisme va haver de desenvolupar tot un aparell simbòlic amb què la dona poguera veure reflectit quin havia de ser el seu comportament, de manera que reforçava la construcció del gènere que es pretenia fer valdre, la qual cosa s'acompanyà de la legislació adient per tal de castigar, més que per conscienciar, les possibles immoralitats impermissibles en un Estat nacionalcatòlic.

VIII. Bibliografia

.....

Aguado, Ana i Teresa María Ortega, ed. 2001. *Feminismos y antifeminismos: culturas políticas e identidades de género en la España del siglo xx*. València i Granada: Universitat de València i Universitat de Granada.

Aróstegui, Julio, coord. 2012. *Franco: la represión como sistema*. Flor del Viento: Barcelona.

Casanova, Julián i Carlos Gil Andrés. 2009. *Historia de España en el siglo xx*. Ariel: Barcelona



- De Grazia, Victoria. 1992. *How Fascism Ruled Women. Italy, 1922-1945*. Berkeley i Los Angeles: University of California Press.
- Díaz-Salazar, Rafael. 2006. *El factor católico en la política española. Del nacionalcatolicismo al laicismo*. Madrid: PPC Ediciones.
- Gavaldà Torrents, Antoni. 1994. *Quaranta anys sense llibertats. El Franquisme*. Barcelona: Graó.
- Guereña, Jean-Louis. 2003. *La prostitución en la España contemporánea*. Madrid: Marcial Pons.
- Koonz, Claudia. 1987. *Mothers in the Fatherland. Women, the Family and Nazi Politics*. Nova York: St. Martin's Press.
- Jiménez Aguilar, Francisco. 2017. «El desfile de lo femenino: las mujeres de la Sección Femenina en el calendario y las celebraciones franquistas». Conferència presentada en el *VI Encuentro Internacional Jóvenes Historiadores en Historia Contemporánea*. Accés del 23 de gener de 2018. <https://historiazgz2017.files.wordpress.com/2017/05/m-4-jimenez-francisco.pdf>.
- Manrique Arribas, Juan Carlos. 2008. *La mujer y la educación física durante el franquismo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Núñez, Mirta. 2003. *Mujeres caídas. Prostitutas legales y clandestinas en el franquismo*. Madrid: Oberon.
- Passmore, Kevin. 2003. *Women, gender and fascism in Europe, 1919-45*. Manchester: Manchester University Press.
- Pérez Moreno, Heliodoro Manuel. 2010. «Paradojas de la Sección Femenina: Disonancias entre "Modelos de mujer" e instituciones formativo-asistenciales». En *Encuadramiento femenino, socialización y cultura en el Franquismo*, editat per Lucía Prieto Borrego, 177-196. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Prieto Borrego, Lucía, ed. 2010. *Encuadramiento femenino, socialización y cultura en el Franquismo*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Richards Michael. 1999. *Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945*. Barcelona: Crítica.
- Richmond, Kathleen. 2004. *Las mujeres en el fascismo español. La sección femenina de la falange, 1934-1959*. Madrid: Alianza.
- Rioyo, Javier. 2003. *La vida golfa. Historia de las casas de lenocinio, holganza y malvivir*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.



- Roura, Assumpta. 1998. *Mujeres para después de una guerra. Informes sobre moralidad y prostitución en la posguerra española*. Barcelona: Flor del Viento.
- Roura, Assumpta. 2005. *Un inmenso prostíbulo. Mujer y moralidad durante el franquismo*. Barcelona: Base.
- Sanz Gavillon, Anne-Claire 2017. «Discursos de género y violencia política sexuada en las dictaduras de Franco y Pinochet. Paralelos, transferencias e influencia en la formación del pensamiento y la memoria feminista sobre la violencia de genero». Conferència presentada en el *VI Encuentro Internacional Jóvenes Historiadores en Historia Contemporánea*. Accés del 25 d'abril de 2018. <https://historiazgz2017.files.wordpress.com/2017/05/m-4-sanz-anne-claire.pdf>.
- Sopeña Monsalve, Andrés. 1996. *La Morena de la Copla*. Barcelona: Crítica.
- Torres, Rafael. 2002. *El amor en tiempos de Franco*. Madrid: Oberon.
- Vincent, Mary. 2003. *Spain. The Primo de Rivera dictatorship*. En *Women, gender and fascism in Europe, 1919-45*, editat per Kevin Passmore, 189-213. Manchester: Manchester University Press.
- Werrie, Paul. 1966. *El amor a la española*. Barcelona: Sagitario.

Comunicación para la paz:

análisis de las campañas
sobre personas refugiadas (UNICEF)

Neva Rubio Pérez
nevarubio@hotmail.com



I. Resumen

Actualmente la comunicación que llevan a cabo las ONGD tiene mucho peso en las temáticas sociales y humanas. UNICEF, al ser una de las principales organizaciones que trabaja por los derechos de la infancia, cumple un papel social importante en la transmisión de información y en la percepción de ciertas situaciones, en este caso, la de aquellas personas que buscan refugio. Este artículo trata de analizar qué tipo de comunicación, en términos de eficacia cultural, está haciendo UNICEF con respecto a quienes buscan refugio. Se trata de un análisis de dos campañas que realizó esta ONGD durante los años 2016 y 2017.

Palabras clave: personas que buscan refugio, refugiados, comunicación, ONGD, transformación social, *advocacy*, eficacia cultural.

II. Introducción

Este artículo de investigación es un análisis comparativo de las campañas de comunicación creadas por UNICEF para abordar la situación y dificultades por las que atraviesan las personas que buscan refugio. En concreto, se trata de dos campañas creadas en 2016 y 2017, respectivamente. La primera se denominó #Elviajedesuvida y trataba de hacer reflexionar sobre la situación de los niños que buscan refugio a través de la empatía; la segunda, #Rompeelmuro, pretendía concienciar sobre los prejuicios y estereotipos que sufre el colectivo de refugiados al llegar a Europa.

Considero de gran relevancia el hecho de poder reflexionar sobre qué tipo de comunicación eligen actualmente las ONGD —en este caso UNICEF— en relación con temáticas que forman parte sustancial de la actualidad y repercuten en nuestro compromiso social colectivo. Dependiendo de los mensajes e información que las ONGD transmitan a la sociedad, esta puede tener una perspectiva y una posición determinante como actor social.

III. Objetivos

El objetivo principal de este análisis es esclarecer el tipo de comunicación que escoge UNICEF a la hora de abordar una temática tan actual e importante a nivel humano y social como la situación de las personas que buscan refugio, así como de las personas refugiadas.

Para lograr este objetivo, he postulado los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los estereotipos que se difunden a través de las campañas sobre el colectivo de refugiados.
- Detectar el tipo de información que ofrece UNICEF: comunicación institucional, periodística, sensacionalista, etc.
- Examinar la contextualización de la información que UNICEF brinda en ambas campañas y en su página web.
- Analizar el uso de elementos técnicos.
- Analizar y debatir el papel del público objetivo a través de la estrategia comunicativa de UNICEF (sujeto activo o pasivo).
- Examinar las diferencias y similitudes comunicativas entre los vídeos de las campañas, así como la información que la organización ofrece sobre dichas campañas en su página web.
- Interpretar la comunicación de UNICEF en términos de comunicación transformadora o para el cambio social.

IV. Metodología

El objeto de estudio de este análisis comparativo son dos campañas realizadas por la ONGD UNICEF. Esta se define a sí misma como «la primera organización internacional en defensa de los derechos de la infancia» (UNICEF, 2016) y trabaja por «un mundo en el que todos los niños y niñas, sea cual sea su procedencia, tengan una vida saludable, vayan al colegio y puedan crecer protegidos de la violencia y la explotación» (UNICEF, 2016).

Así pues, UNICEF lanzó en 2016 una campaña con el lema #Elviajedesuvida y la intención de «proponer una reflexión sobre la situación de millones de niños y niñas migrantes y refugiados en todo el mundo» (UNICEF, 2016). La campaña cuenta con un vídeo y un micrositio web en el que se profundiza un poco más con datos, testimonios y una imagen interactiva en la que se explica el proceso por el cual pasan las personas refugiadas. «La pieza central de acción de la campaña, que persigue generar empatía con respecto a los millones de niños y niñas migrantes y refugiados, es un vídeo en el que se hace creer a los clientes de una conocida tienda que han sido agraciados con un “maravilloso” viaje que no es lo que parece» (UNICEF, 2016).

Por su parte, en el 2017, UNICEF creó otra campaña con el lema #Rompeelmuro para «hacer una llamada a derribar los prejuicios y estereotipos a los que se enfrentan miles de niños y niñas migrantes y refugiados durante su camino y llegada a Europa» (UNICEF, 2017). Esta campaña también se complementaba con un micrositio web con testimonios de jóvenes extranjeros que viven en España y cuentan cómo fue su experiencia, así como los obstáculos que enfrentaron.

Por su parte, el principal activo de la campaña, el vídeo, trata de «un experimento social que recoge reacciones espontáneas de ciudadanos españoles a los que les pidieron que enviaran un mensaje a Obasi, un niño que huye de la guerra (interpretado por el actor Jean Yves Thiemele). Posteriormente, Obasi «atravesaba el muro» para abrazar a aquellas personas que le estaban enviando un mensaje» (UNICEF, 2017).

Para realizar el análisis comparativo de las campañas #Rompeelmuro y #Elviajedesuvida de UNICEF, me basaré en el Vademécum para una información internacional responsable de Devreporter Network. Este decálogo pertenece a un proyecto que surgió ante los nuevos retos de desarrollo y solidaridad internacional, para «ayudar a garantizar el derecho de la ciudadanía europea a estar bien informada sobre la realidad internacional y los problemas globales, y de utilizar la información vinculada a la cooperación y el desarrollo para conseguirlo». (Devreporter, 2016).

Devreporter se creó después de realizar múltiples actividades de análisis, formación y debate durante tres años de proyecto, así como de revisar los códigos éticos elaborados por las ONG a escala europea y los códigos deontológicos de periodistas y profesionales de la información (Devreporter, 2016).

Los criterios que Devreporter considera necesarios para una buena práctica comunicativa son los siguientes:ç

1. Favorecer el «periodismo de soluciones».
2. Tratar todos los países y comunidades con dignidad. Evitar el sensacionalismo y la victimización.
3. Diferenciar la información periodística de la comunicación institucional de las organizaciones.
4. Mejorar la visibilidad de los actores de los países del sur implicados o no en las acciones de cooperación internacional e incluidos en la producción de información.
5. Favorecer miradas amplias sobre los países del sur: evitar la oenegización de la información internacional.
6. Favorecer la comprensión de los hechos y su complejidad, aportando contexto y causas.
7. Promover que la realidad internacional se aborde desde los medios de comunicación locales para favorecer el conocimiento mutuo.
8. Tomar perspectiva y cubrir los hechos desde su dimensión global para favorecer la comprensión de las interdependencias presentes y futuras.
9. Hablar de cooperación internacional desde una visión general que permita tener en cuenta los diversos

aspectos y diferenciar entre acciones de desarrollo y de emergencia.

10. Favorecer el periodismo de seguimiento de acontecimientos.

Así pues, estos van a ser los diez criterios que he utilizado para analizar la comunicación de las campañas de UNICEF. Además, en sintonía con estos criterios, también he tenido en cuenta algunos de los conceptos ya mencionados: *advocacy*, eficacia cultural, interseccionalidad, sinceridad comunicativa, participación activa, solidaridad activa, performatividad y discursos alternativos, entre otros.

Por otro lado, cabe aclarar que, aun aplicando los mismos criterios, el análisis de los vídeos tiene una naturaleza simbólica por las características de su propio formato.

V. Resultados

Tabla 1. Comparación entre los vídeos de las campañas #Rompeelmuro y #Elviajedesuvida

CRITERIOS	#Rompeelmuro	#Elviajedesuvida
1	SÍ	NO
2	NO	NO
3	SÍ	SÍ
4	NO	NO
5	SÍ	NO
6	NO	SÍ
7	SÍ	SÍ
8	SÍ	SÍ
9	SÍ	SÍ
10	NO	NO

Tabla 2. Comparación entre la información del sitio web de UNICEF sobre las campañas #Rompeelmuro y #Elviajedesuvida

CRITERIOS	#Rompeelmuro	#Elviajedesuvida
1	NO	NO
2	SÍ	NO
3	NO	NO
4	SÍ	SÍ
5	NO	NO
6	NO	SÍ
7	NO	NO
8	SÍ	SÍ
9	SÍ	SÍ
10	NO	NO



Tabla 3. Comparación entre el vídeo y el sitio web de la campaña #Rompeelmuro

CRITERIOS	VÍDEO	SITIO WEB
1	SÍ	NO
2	NO	SÍ
3	SÍ	NO
4	NO	SÍ
5	SÍ	NO
6	NO	NO
7	SÍ	NO
8	SÍ	SÍ
9	SÍ	SÍ
10	NO	NO

Tabla 4. Comparación entre el vídeo y el sitio web de la campaña #Elviajedesuvida

CRITERIOS	VÍDEO	SITIO WEB
1	NO	NO
2	NO	NO
3	SÍ	NO
4	NO	SÍ
5	NO	NO
6	SÍ	SÍ
7	SÍ	NO
8	SÍ	SÍ
9	SÍ	SÍ
10	NO	NO

VI. Discusión

.....

1. Análisis comparativo de los vídeos de #Rompeelmuro y #Elviajedesuvida

En términos generales, los puntos fuertes del vídeo de #Rompeelmuro radican en que ofrece una participación activa de la ciudadanía a través de un experimento social que incita a que las personas se interesen más sobre los prejuicios y barreras de los niños y niñas refugiadas al llegar a España. Por el contrario, no ofrece herramientas para afrontar esos prejuicios, pero sí ofrece la posibilidad de tomar conciencia y cambiar la actitud hacia el colectivo de refugiados a través de la empatía. En ese sentido, en relación con el primer criterio de periodismo de soluciones, el vídeo sí cumple con el «compromiso de generar una mirada crítica para contribuir a la reflexión» (Devreporter, 2016). Sin embargo, el vídeo de la campaña #Elviajedesuvida, a pesar de que también realiza un experimento social, no va más allá de la descripción visual del problema sin generar una posible conciencia crítica hacia la solución. El vídeo genera empatía, pero no ofrece qué hacer con en ese sentimiento. Un punto muy negativo de esta pieza audiovisual es que genera un sentimiento de frustración y hasta culpabilidad en las personas que participan en el experimento, y tampoco les ofrece las herramientas para gestionar esas emociones.

En cuanto al segundo criterio, ambos vídeos caen en la victimización y el sensacionalismo en alguna ocasión. #Rompeelmuro



tiene como imagen principal a Obasi con la cara sucia, el rostro serio y la mirada perdida. Por su parte, #Elviajedetuvuda muestra imágenes de niños y niñas en situación de vulnerabilidad propia de la caracterización como víctimas. Además, en ambos vídeos se hace uso de palabras tales como «ayuda» o «pena» en varias ocasiones. Por último, la música utilizada genera una sensación de tristeza o compasión.

En tercer lugar, ambos dan información sobre la situación que refleja el vídeo sin mostrar en ningún momento las funciones o actividades que hacen como organización, ni tampoco aparece ningún agente de UNICEF en ellos. Enlaza de este modo con el tercer criterio del Devreporter: «las organizaciones deben ofrecer información más allá de la comunicación vinculada únicamente a sus actividades». En cambio, ninguno de los vídeos cumple con el cuarto criterio que supone «mejorar la visibilidad de los países del sur implicados», pues en ningún caso se da voz a las personas refugiadas o migrantes que aparecen en el vídeo, sino que el protagonismo recae en los espectadores; en este caso, la población civil española que aparece en la pieza audiovisual.

En quinto lugar, el vídeo #Rompeelmuro sí que cumple con el criterio de favorecer una mirada más amplia de los países del sur, ya que aborda la cooperación desde una vertiente más cultural, teniendo en cuenta la causa y ofreciendo una perspectiva como herramienta de participación. No obstante, el proyecto audiovisual #Elviajedesuvida tiende a la oenegización de la información.

En lo referente al criterio número seis, el vídeo #Elviajedesuvida lo cumple en parte, dado que aporta información sobre el contexto y el lugar donde se desarrolla el proyecto (a través de las imágenes que se muestran dentro del vídeo). Cabe puntualizar que ninguna de las dos piezas audiovisuales ofrece un contexto amplio sobre los acontecimientos, pero se ha de tener en cuenta que el objetivo de ambos vídeos no es ofrecer información, sino captar la atención o generar participación.

Los criterios siete, ocho y nueve se cumplen en ambos vídeos. Las dos piezas audiovisuales fomentan el conocimiento de las problemáticas desde un espacio práctico y local, pues ambas se ruedan en Madrid con gente de allí; además los dos vídeos han tenido impacto social en medios de comunicación nacionales y locales. También cumplen con la premisa de «despertar el interés y la curiosidad del público, a través de exponer los problemas comunes y el compromiso de la ciudadanía en su diversidad» (Devreporter, 2016), ya que tanto en los participantes del vídeo como en los espectadores se genera un interés, curiosidad y atención a la diversidad en la situación propuesta en cada vídeo.

En cuanto al criterio ocho, ambas campañas han sabido difundir sin simplificar la problemática, evitando el vocabulario técnico y



buscando la sencillez sin caer en la simplificación (Devreporter, 2016).

Por último, en ninguno de los dos casos se ofrece un seguimiento de los acontecimientos. Aun teniendo en cuenta que los objetivos no se orientan a ofrecer una continuidad, sí podrían brindar esta posibilidad en vídeos subsiguientes sobre la misma temática o a través del mismo actor, en el caso del vídeo #Rompeelmuro.

2. Análisis comparativo de los sitios web de las campañas #Rompeelmuro y #Elviajedesuvida

En primer lugar, ninguna de los microsítios web cumple con el compromiso de generar soluciones, pues ambos espacios se limitan a exponer la problemática y los objetivos con los que trabaja UNICEF en referencia a la campaña, pero no exponen cómo están trabajando para lograr esos objetivos ni qué puede hacer la ciudadanía civil más allá de hacerse socio o aportar una donación.

En cuanto al segundo criterio, a pesar de que en el microsítio web de #Rompeelmuro sigue apareciendo la foto de Obasi con las características descritas previamente, dentro del mismo espacio aparecen otros testimonios de personas extranjeras que viven en España, a las que se muestra como personas empoderadas y luchadoras. No obstante, el microsítio web de #Elviajedesuvida ofrece cifras e información sobre la situación de los niños refugiados a través de imágenes en las que se puede observar una victimización clara del colectivo.

En relación con el tercer criterio, ninguno de los dos espacios ofrece información útil para la ciudadanía o los periodistas; tampoco aporta mucho más allá de la comunicación vinculada a sus actividades. En el caso de #Rompeelmuro, únicamente informa sobre lo que hace UNICEF, mientras que en el sitio web de #Elviajedesuvida, a pesar de que ofrece datos y cifras, son los mismos que aparecen en el vídeo, por lo que no amplía nada.

Uno de los puntos fuertes de ambos microsítios web y se corresponde con el criterio cuarto es que ambos espacios mejoran la visibilidad de los actores implicados, dándoles voz para contar sus historias a través de los vídeos. Sin embargo, el sitio web de #Rompeelmuro les da mucha más importancia, ya que los sitúa más arriba y en un tamaño mayor que el microsítio web de #Elviajedesuvida, donde aparecen al final del todo en un espacio mucho más reducido.

En ningún caso se ofrece una mirada más amplia sobre los países afectados ni, desde luego, se abordan las cuestiones de fondo, por lo que no cumplen con el quinto criterio. Sin embargo, el microsítio web de #Elviajedesuvida sí cumple con el sexto criterio, dado que ofrece la comprensión de los hechos aportando contexto a través de

una imagen interactiva en la que explica cómo es el proceso de un refugiado y las dificultades a las que se enfrenta.

En cuanto al criterio número siete, ambos vídeos coinciden en no aportar conocimiento sobre las problemáticas e intereses locales, así como tampoco hacen propuestas adaptadas al periodismo de proximidad. En contrapunto, los dos sitios web consiguen captar la atención del público a través de imágenes, vídeos e información dinámica. Además, no caen en la simplificación del problema y lo transmiten de una forma sencilla y adaptada para todos los públicos. De esta forma cumplen con los criterios octavo y noveno.

Por último, ninguna de las dos campañas aporta información ni realiza un seguimiento de los acontecimientos o su evolución. Así pues, no cumplen con el criterio número diez.

3. Análisis comparativo entre el vídeo y el sitio web de la campaña #Rompeelmuro

Aunque se supone que los micrositos web y los vídeos se complementan mutuamente, al analizar ambos formatos se puede observar que esa complementación se da en muy pocos criterios. Así pues, llama la atención que el vídeo sí ofrece de manera simbólica la capacidad de respuesta hacia una solución, mientras que el sitio web se queda en la exposición de situación y experiencias. En ese sentido, ocurre lo mismo con el hecho de abordar las cuestiones desde diferentes perspectivas y no solo desde los proyectos de la organización: el vídeo no muestra nada de la organización y se centra en un enfoque más sociocultural de la cooperación y solidaridad internacional, mientras que el microsito web solo ofrece información sobre los objetivos y acciones de la organización. En el resto de los criterios, que previamente ya han sido analizados, ambos formatos coinciden ya sea de forma negativa o positiva.

4. Análisis comparativo entre el vídeo y el sitio web de la campaña #Elviajedesuvida

En esta ocasión, las diferencias entre ambos formatos son mayores. En primer lugar, en relación con el tercer criterio, la información que se ofrece más allá de la comunicación de las actividades de la organización es la misma tanto en el vídeo como en el microsito web; este último sirve de espacio para ampliar información. En contraste, el sitio web sí da visibilidad y voz a los actores implicados, mientras que la pieza audiovisual lo hace con la sociedad civil española (cuarto criterio).

Por otro lado, el vídeo incluye espacio para la práctica local (dado que en sí mismo se basa en una práctica local), al tiempo que ofrece la posibilidad de adaptarse a la difusión desde el periodismo de proximidad; el microsito web, sin embargo, no ofrece ninguna de

las dos posibilidades anteriores, dado que se limita a exponer la información del vídeo y testimonios.

VII. Conclusiones

En líneas generales y tras realizar el análisis de las dos campañas, una de las conclusiones a las que he podido llegar es que ninguna de ellas encarna una verdadera plataforma de información contextualizada que permita a la sociedad civil conocer cuáles son las causas de fondo, los procedimientos, los efectos y las consecuencias de la situación de las personas refugiadas. En ese sentido, considero positivo el hecho de que en ninguno de los dos espacios, incluidos los vídeos, aparece el botón interactivo de «Dona» o «Hazte socio», dándole así más importancia al hecho de informar, difundir y dar a conocer los contenidos de las campañas. A pesar de ello, tras ver todo el contenido de los sitios web y en el caso de que el lector quiera obtener más información, el propio botón que ofrece esta posibilidad deriva directamente a la página para donar o hacerse socio. Esto coincide con el hecho de que ninguna de las dos campañas aclara cómo se puede participar de forma activa en la situación propuesta, más allá de las donaciones.

Por otro lado, ambas campañas apuestan por dar voz a los actores implicados, incluyendo varios vídeos en los sitios web en los que personas extranjeras cuentan su historia como migrantes o refugiados. Un aspecto muy positivo es que los vídeos están encaminados a ofrecer una imagen empoderada de las personas que relatan su experiencia. Sin embargo, las imágenes de la campaña #Elviajedetuvida sí caracteriza como víctimas a las personas que aparecen.

Cabe tener en cuenta que este análisis no puede mostrar una visión amplia de la comunicación que realizan las ONGD, ni tan siquiera sobre la comunicación global de UNICEF. Esto se debe a que, por ejemplo, la página principal de esta organización se limita a pedir una donación mediante una imagen en la que una niña refugiada se muestra claramente como víctima al lado de un trabajador de UNICEF, potenciando así la imagen de salvador de este último. Se genera así un choque contradictorio entre las líneas de trabajo de las campañas analizadas y otros espacios de la propia organización.

Aun así, considero que a través de este análisis se puede ver cómo UNICEF empieza a dejar de lado la idea (al menos visualmente) del eje víctima-salvador, a pesar de que todavía tiene mucho que mejorar en términos de eficacia cultural y solidaridad participativa.



VIII. Bibliografía

- ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados). 1950. *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. Acta de la Conferencia de Plenipotenciarios sobre el Estatuto de los Refugiados y de los Apátridas*. Resolución Asamblea General 429 (V). Acceso del 25 de octubre de 2017 <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2001/0005>.
- . 1967. *Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados, Asamblea General resolución 2198 (XXI)*. Acceso del 26 de octubre de 2017 <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2001/0003>
- . 2016. *El desplazamiento forzado alcanza un nuevo récord*. Acceso del 24 de octubre de 2017 <http://www.acnur.org/recursos/estadisticas/>.
- CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado). 2017. *Las personas refugiadas en España y Europa (15)*. Acceso <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe-Anual-CEAR-2017.pdf>
- Devreporter. 2016. *Vademécum para una información internacional responsable*. Acceso http://devreporternetwork.eu/wp-content/uploads/2016/04/vademecum_DR_ESP.pdf
- Erro, Javier y Tere Burgui. 2011. «Comunicando para la solidaridad y la cooperación: cómo salir de la encrucijada». Pamplona: Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- García López, Marcial. 2013. «Repensar la comunicación para la paz y la solidaridad desde lo participativo». *Razón y palabra* 81. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N81/M81/10_Garcia_M81.pdf.
- Nos Aldás, Eloísa, Eduardo A. Sandoval Forero y Alex I. Arévalo Salinas. 2012. *Migraciones y cultura de paz. Educando y comunicando solidaridad*. Madrid: Dykinson.
- Nos Aldás, Eloísa, Amador Iranzo y Alessandra Farné. 2012. «La eficacia cultural de la comunicación de las ONGD: los discursos de los movimientos sociales actuales como revisión». *CIC: Cuadernos de Información y Comunicación* 17: 209-237.
- UNICEF. s.d. «Protege a los niños del duro invierno». Unicef. Acceso <https://www.unicef.es/hazte-socio-refugiados-invierno>.
- UNICEF. s.d. «Rompe el muro». Unicef. Acceso <https://www.unicef.es/rompe-el-muro>
- UNICEF. s.d. «El viaje de su vida». Acceso <http://elviajedesuvida.es>



La eficacia cultural en la comunicación de las ONGD:

campaña #CierraUnicef

Leyre Navarrete Emmanuel
leyrenavarrete@gmail.com



I. Resumen

Ante la diversidad y pluralidad de comunicaciones por parte de las ONGD hoy en día, es importante recordar la particularidad del tercer sector y la responsabilidad de estas organizaciones como interlocutores sociales que fomenten la sensibilización de la ciudadanía, su educación, la lucha por la justicia social y contra las relaciones de poder, tanto local como globalmente. Tratándose de actores con responsabilidad social ante la ciudadanía, es necesario que sus discursos estén guiados por dichos valores sin caer en la contradicción de que la necesidad recaudatoria suponga perpetuar estereotipos y situaciones generadoras de desigualdad que ellas mismas luchan por eliminar.

Habiendo encarnado un aparente giro en los discursos tradicionales de las ONGD, la campaña #CierraUnicef se analiza en este artículo con una mirada constructiva, utilizando como método de análisis el decálogo del *Vademécum para una Información Internacional Responsable*, del proyecto DEVREPORTER, con el objetivo de localizar posibles elementos generadores de desigualdad en las relaciones de cooperación, así como avances positivos en dicha dirección que faciliten el camino hacia una comunicación desde las ONGD más inclusiva, empoderadora y respetuosa sobre la que seguir construyendo.

Si bien esta comunicación cuenta con ciertas elecciones narrativas que cumplen algunos criterios de ese decálogo, vemos cómo detrás de esa narración se incluyen elementos que perpetúan los marcos tradicionales de la cooperación basados en la desigualdad, en los que el asistencialismo rige las relaciones nort-sur y en las que se presenta a las ONGD como salvadoras, portadoras de soluciones inalcanzables por unos protagonistas incapaces y estáticos, que dependen en gran medida de las ONGD para avanzar.

Palabras clave: comunicación, ONGD, tercer sector, eficacia cultural, *advocacy*, cambio social

II. Introducción

Este artículo tiene como objetivo el análisis de la comunicación llevada a cabo desde Unicef en su campaña #CierraUnicef de 2017 desde una perspectiva de eficacia cultural, que aborde la cooperación y el desarrollo desde discursos libres de estereotipos que respeten la dignidad de sus protagonistas.

La diversidad y pluralidad de ONGD (concepto amplio y genérico pero que en adelante usaré, dado que es el más extendido, al referirme al tercer sector estructurado de cooperación) es una

realidad muchas veces abrumadora hoy en día. La comunicación de las ONGD forma parte cada vez más de nuestro entorno, en el que los medios de comunicación nos acercan su mensaje y, si bien es cierto que cada una de ellas aborda la cooperación desde un enfoque y estrategias propios, es innegable que en la actualidad existen numerosos casos en los que el afán recaudatorio y estrategias que recuerdan al más puro *marketing* han desplazado la eficacia cultural de su discurso.

Partiendo de esa realidad plural de ONGD que comentamos, se hace imprescindible abordar las peculiaridades y responsabilidades que diferencian al tercer sector de otros sectores sociales, como las empresas o el Estado. Como Nos Aldás explica, estas organizaciones cuentan con unos objetivos de trabajo colectivo orientados al bien público y unas formas de trabajo cooperativas, por y desde la solidaridad (2007: 210-212). Esas características rigen —o deberían regir— el trabajo y la visión de estas organizaciones, que como actores sociales fundamental para la concienciación de las desigualdades globales, cuentan con responsabilidades comunicativas que parten de responsabilidades educativas y de incidencia política por la justicia social y la erradicación de la pobreza (FCONGD, 1997; CONGDE, 1998).

Así, los propósitos de las ONGD están íntimamente ligados al concepto de *advocacy* (utilizado en inglés dada su complejidad de traducción al español por falta de un término concreto), que combina una «responsabilidad de sensibilización más una pedagogía política y cultural y una incidencia política, legislativa y cultural hacia procesos de cambio social» (Nos Aldás et al., 2012: 212). En estas organizaciones recae, por lo tanto, una responsabilidad comunicativa muy importante: al carácter específico de sus valores y objetivos se une la gran incidencia que sus comunicaciones tienen en la ciudadanía. Las realidades y las problemáticas que las campañas de las ONGD reflejan a menudo retratan otras totalmente ajenas a las del público al que se dirigen, en cuyo frenético día atisban de pasada lo que puede estar sufriendo alguien al otro lado del mundo a través de la marquesina de la parada de autobús, el anuncio de televisión entre programa y programa, o la foto o vídeo de Facebook que aparece en su muro cuando abre la red social.

Uno de los principales retos de la comunicación de las ONGD y el que se erige como su horizonte es la eficacia cultural, desde la que localizar la violencia cultural existente en los discursos, y ver cómo transformar esa violencia en cultura de paz. Se trata de una comunicación para el cambio social desde el *advocacy* (Nos Aldás et al., 2012), que sensibilice, forme y eduque, sin caer en los estereotipos tan habituales del discurso hegemónico actual, y promueva una comunicación horizontal.

Esta eficacia cultural parte de la performatividad del discurso (Austin, 1976) y su acción comunicativa (Habermas, 1987) que puede traducirse en la implicación social a partir de las comunicaciones de las ONGD desde su transversalidad (Nos Aldás et al., 2012: 214). La importancia de la eficacia cultural de la comunicación de las ONGD deriva a su vez de la indiscutible influencia de sus discursos en la construcción de la realidad, en este caso del desarrollo y la cooperación, por parte de los que los reciben. Cada una de las elecciones que se hacen a la hora de comunicar (lenguaje, imágenes, protagonistas, perspectiva de enfoque, etc.) se traduce en «la concepción que el emisor tiene de la realidad de la que habla, su relación con esas realidades y la reacción que busca en los públicos. Cada mensaje no solo realiza una propuesta de solidaridad determinada, sino que refleja la solidaridad del emisor y de su propia comunicación» (Nos Aldás, 2010: 15).

Sin embargo, la realidad es que somos testigos y receptores de comunicaciones de ONGD en las que el enfoque asistencialista presenta a sus protagonistas como víctimas incapaces, inmóviles, sin contexto ni historia, que necesitan de nuestra “caridad” y la de las ONGD para mejorar su vida. A su vez, la implicación de la ciudadanía se hace desde una relación vertical en la que se asume que su único poder es el monetario. El trabajo de Nos, Iranzo y Farné expone esta realidad actual de las ONGD, en la que se plasma esta crisis de valores y tras la que se hace necesario que las ONGD no sigan promoviéndose como «catalizadoras y movilizadoras de recursos [...] para asumir como función principal la de agentes de cambio» (De Souza, 2009: 701; Santolino, 2010). Se hace necesario cambiar esa «solidaridad del mínimo esfuerzo» fomentada por las ONGD (Erro Sala 2000; 2003a; 2003b; 2006, entre otros; Ballesteros 2002; Rizzardini 2002).

Si pretendemos mejorar la eficacia cultural de esas comunicaciones, los compromisos que la ciudadanía y los poderes públicos adopten, y romper con los estereotipos y las relaciones de poder que justifican a la vez que legitiman la desigualdad, necesariamente debemos cambiar el marco (*framing*) desde el que se comunica, así como abandonar los marcos que han promovido y mantenido esta situación. George Lakoff en su teoría de los marcos los define de la siguiente manera:

las estructuras mentales que nos permiten a los seres humanos comprender la realidad y, en ocasiones, crear lo que nosotros consideramos que es la realidad (...). Estructuran nuestras ideas y nuestros conceptos, conforman nuestra manera de razonar e incluso repercuten en la manera en la que percibimos y actuamos. La mayoría de las veces usamos los marcos de forma inconsciente y

automática; los usamos sin darnos cuenta. (2006: 61 citado en Darton y Kirk 2011, y Mesa 2013).

Los marcos son la manera que tenemos de ver, explicar y dar sentido al mundo. Sin embargo, para cambiar esos marcos no basta con ir contra ellos. En su trabajo *Visibles y transgresoras*, Mesa desarrolla el funcionamiento de esos marcos, partiendo de las aportaciones de Lakoff, y los retos necesarios para su cambio efectivo. Si queremos cambiar los marcos que han recibido los ciudadanos por diversas fuentes, entre ellas las ONGD, y que han contribuido a la construcción de estereotipos y la asignación de roles, no basta con la crítica a esos mismos marcos. Es necesario un cambio de lenguaje y la construcción de marcos alternativos, ya que su denuncia refuerza el marco y la utilización de su mismo lenguaje vuelve a remitirnos a él, haciéndolo más fuerte (Lakoff, 2007; Mesa, 2013). «Cambiar el marco significa promover el cambio social. Cambiar el marco es cambiar el modo que tiene la gente de ver el mundo. Es cambiar lo que se entiende por sentido común». (Lakoff, 2007, citado en Mesa, 2013).

Mesa (2013) promueve la construcción de marcos alternativos, y aunque su trabajo se enfoca a las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, esos marcos propuestos sin duda nos son útiles para aplicar esos marcos alternativos en el caso específico de las relaciones de desigualdad en el ámbito del desarrollo y la cooperación (desigualdades norte-sur, países desarrollados frente a países subdesarrollados). Los marcos tradicionales de mujer víctima frente a hombre héroe tienen una relación directa indudable en las relaciones de poder de hombre blanco poderoso y salvador, en contraste con persona de color pobre, desvalida e incapaz. A partir de estos marcos alternativos propuestos, defendemos un retrato de las situaciones que no aísle de la realidad, que dé voz a sus protagonistas y que los empodere exponiéndolos en su contexto. Es necesario abandonar los discursos en los que se priva de voz al protagonista representándolo en situaciones que incitan a la evocación de emociones como la pena o la culpa (como, por ejemplo, un niño de África, retratado solo, sin contexto y con el vientre abultado).

Los prejuicios y estereotipos que atribuyen rasgos y roles también se han apoderado de los discursos de cooperación, en los que se discrimina a sus propios protagonistas. Es preciso un cambio en la denuncia, que ponga el foco en las causas y los responsables que propician esa violencia o desigualdad en lugar de en las víctimas, para evitar que esa sobrerrepresentación de diversos colectivos como víctimas fomente una visión estereotipada y dicotómica (Mesa, 2013: 31) que ha construido el enfoque asistencialista imperante. Un marco que, como el propuesto de «mujeres visibles y transgresoras»,



«se sustente en estructuras sociales horizontales, abiertas y democráticas, con relaciones basadas en redes que conectan personas activando valores de equidad, colectividad, dinamismo, creatividad, resiliencia y resistencia. Se trata de deslegitimar la lógica de la violencia que pone en juego la vida de los seres humanos para perseguir intereses materiales, ideológicos, de poder o soberanía». (Mesa 2013: 34, a partir de Magallón, 2012a).

Dada la particularidad del tercer sector, debemos recordar la responsabilidad de las ONGD como interlocutores sociales que fomenten la sensibilización de la ciudadanía, su educación, la lucha por la justicia social y contra las relaciones de poder, tanto local como globalmente. Por ello, así como por la relación y efecto directos que tienen en la ciudadanía incidiendo en la forma en que percibe esas realidades tan a menudo lejanas, es importante que sus discursos estén guiados por dichos valores sociales sin caer en que la necesidad recaudatoria por su supervivencia económica siga perpetuando estereotipos y situaciones generadoras de desigualdad.

A partir de esta problemática, el presente artículo tiene el objetivo de localizar en esta campaña, con una mirada constructiva, los posibles elementos perpetuadores de desigualdad en las relaciones de cooperación a través de su comunicación, así como avances positivos que faciliten el camino hacia una comunicación desde las ONGD más inclusiva, empoderadora y respetuosa sobre la que seguir construyendo, al tiempo que tratamos de contestar a la pregunta de si cumplen las campañas de comunicación de las ONGD los criterios para una información internacional responsable.

III. Objetivos

Las ONGD actúan a menudo como ventana de la sociedad a problemas del mundo que nos es difícil conocer de otra manera. Por ello, se debe prestar especial atención a la comunicación de estas organizaciones, dado su papel significativo en la transformación social y en la educación de una ciudadanía global crítica, como defienden Nos, Iranzo y Farné (2012). De esta manera, el análisis de la campaña de #CierraUnicef se abordará desde una mirada de comunicación para el cambio social y transformadora.

En el reto de la comunicación de las ONGD con el horizonte y guía de la eficacia cultural, se hace imprescindible identificar las violencias existentes en los discursos para poder emprender el camino hacia la cultura de paz mediante el cambio social, localizando los estereotipos perpetuadores de desigualdad.

En suma, el objetivo de este trabajo es el de localizar, a través del análisis de la comunicación de la campaña elegida, elementos generadores de desigualdad en las relaciones de cooperación o que no cumplan con los criterios para una información internacional



responsable, así como aquellos que sí lo hagan, para poder proponer alternativas específicas para una comunicación horizontal, responsable y eficaz culturalmente desde las ONGD.

IV. Material y método

El objeto de estudio de este análisis es la comunicación de la campaña #CierraUnicef del Comité Español de UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), tomando como objeto específico el vídeo de la campaña incluido en su página web, que se difundió por los medios de comunicación.

La muestra se ha elegido por tratarse de una comunicación por parte de una ONGD con cierto giro en el discurso, sin repetir fórmulas a las que la ciudadanía está acostumbrada, y que merece ser analizada tanto por su novedad como por su ambigüedad.

Como método de análisis cualitativo se utilizará el decálogo del *Vademécum para una información internacional responsable* del proyecto Devreporter. Se contrastará con la campaña para ver en qué medida cumple con sus principios.

V. Resultados

Una vez realizado el análisis cualitativo del vídeo de esta campaña a través del *Vademécum* del Devreporter para observar si se cumplen estos diez principios, los resultados para cada uno de esos principios son los siguientes:

Principio del <i>Vademécum</i>	Ideas principales	Cumplimiento
1. Favorecer el "periodismo de soluciones"	<ul style="list-style-type: none"> - posibles soluciones de los diferentes actores - propuestas sociedad civil - mirada crítica que contribuya a la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> - No - No - No
2. Tratar todos los países y comunidades con dignidad. Evitar el sensacionalismo y la victimización	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de vocabulario, lenguaje escrito y audiovisual - Evitar lenguaje estereotipado, discriminatorio y androcéntrico - No difundir fotografías que vulneren la dignidad humana y de los niños - Pueblos y comunidades como luchadoras no solo como víctimas 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí - No - Sí - Sí y no
3. Diferenciar la información periodística de la comunicación institucional de las	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en la situación de los países afectados en vez de solamente información de la propia ONG 	<ul style="list-style-type: none"> - No

organizaciones		
4. Mejorar la visibilidad de los actores de los países del sur implicados o no en las acciones de cooperación internacional e incluirlos en la producción de información	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar diversas fuentes, también del Sur y dar voz a las poblaciones - Alianzas norte-sur para enriquecer, diversificar y difundir información - Personas que cuenten sus propias historias, incluida la opinión de los niños en lo que les afecte 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí y No - No - Sí
5. Favorecer miradas amplias sobre los países del sur: evitar la «oenegización» de la información internacional	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar cooperación desde vertientes múltiples (económica, política y cultural) - Perspectiva de las acciones de la solidaridad internacional 	<ul style="list-style-type: none"> - No - No
6. Favorecer la comprensión de los hechos y su complejidad, aportando contexto y causas	<ul style="list-style-type: none"> - Aportar contexto de acontecimiento y lugar de los proyectos - Aporte datos disgregados (por sexo, edad o etnia) 	<ul style="list-style-type: none"> - No - No
7. Promover que la realidad internacional se aborde desde los medios de comunicación locales para favorecer el conocimiento mutuo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer problemáticas e intereses locales, de proximidad - Mostrar prácticas locales que puedan ser inspiración a nivel internacional 	<ul style="list-style-type: none"> - No - No
8. Tomar perspectiva y cubrir los hechos desde su dimensión global para favorecer la comprensión de las interdependencias presentes y futuras	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre las causas de las problemáticas y sus impactos en diferentes países del norte y del sur - Despertar interés y curiosidad del público, exponiendo los problemas comunes y el compromiso de la ciudadanía en su diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> - No - No
9. Hablar de cooperación internacional desde una visión general que permita tener en cuenta los diferentes aspectos y diferenciar acciones de desarrollo y de emergencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar vocabulario técnico de cooperación; sencillez sin caer en la simplificación - No hacer presentación puramente técnica de la cooperación. No descuidar sus dimensiones políticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí - Sí y no
10. Favorecer el periodismo de seguimiento de los acontecimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Huir de dictadura de emergencia, conflicto y desastre - Seguimiento, información regular 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí - No

VI. Discusión

Una vez presentados los resultados, apreciamos que esta campaña no cumple con muchas de las premisas para la información internacional responsable. En este vídeo no se están presentando ni el contexto ni las causas de las situaciones, ni tampoco se expone la problemática desde todas sus vertientes (económica, política y social). Por otro lado, no se da una voz real a sus protagonistas para que expresen la situación desde su punto de vista, ni se exponen propuestas provenientes de los países del sur que puedan enriquecer la narrativa y sirvan de inspiración en una cooperación inclusiva.

Todo ello puede tener como consecuencia la perpetuación de los marcos tradicionales de la cooperación en los que el asistencialismo rige las relaciones norte-sur y en los que se presenta a las ONGD como salvadoras, portadoras de soluciones inalcanzables por unos protagonistas incapaces y estáticos, que sin dichas ONGD serían incapaces de seguir adelante.

Un ejemplo de ello es el discurso utilizado al principio del vídeo, en el que la voz de la niña que habla describe a los trabajadores de Unicef que se van —en su gran mayoría blancos— como «[...] quienes sanaban nuestras heridas, quienes prevenían nuestras enfermedades y colmaban de conocimiento nuestras dudas». Esto genera una imagen de los protagonistas como dependientes de la ONGD, sin mostrar la cooperación desde valores de equidad, colectividad y creatividad. No se empodera a sus protagonistas ni se ponen en valor los recursos y las iniciativas que pueden surgir desde ellos.

Otro ejemplo es el escenario en que se graba el vídeo y los únicos protagonistas que se muestran, haciendo referencia a una realidad muy delimitada. Solo se muestra a niños de color en una población de lo que se intuye que es África. No da voz ni muestra realidades del resto de los niños del mundo, de distintas etnias, procedencias o situaciones a los que la ONGD también puede ayudar, perpetuando así el marco estereotipado de África como «necesitada de ayuda». Del mismo modo, no favorece una mirada crítica que contribuya a la reflexión del receptor de la comunicación ni fomenta la idea de sociedad global interconectada, sino más bien de «sociedad jerarquizada».

Por otra parte, la comunicación de este vídeo sí que cumple con otros criterios de este marco de la eficacia cultural: ofrece una representación distinta a la de los protagonistas como víctimas, así como expone una imagen de ellos como seres humanos capaces y luchadores aunque con ciertos matices, ya que, a pesar de que los protagonistas de este vídeo son niños, no se muestra a otros individuos de esas mismas comunidades ocupando escenarios decisivos, como mujeres adultas desarrollando roles distintos a los

del cuidado del hogar y como protagonistas de la vida política y económica, para así poder transformar el marco—.

También da la voz este vídeo a los niños para que sean ellos los que cuenten su historia, en lugar de hablar solo desde la organización, lo cual ayuda a visibilizar y poner en valor a esos protagonistas transformando el discurso hegemónico en el que la información parte de la voz de la ONGD que funciona como intermediaria. Igualmente, respeta la dignidad humana al no difundir imágenes que puedan vulnerarla, mostrando a los niños protagonistas desde la alegría.

Por último, quizás lo más relevante (a mi juicio) sean las elecciones narrativas en las que se presenta una realidad distinta a la imperante en el imaginario hegemónico relativo a la cooperación, si bien por ahora es solo un imaginario en el que esos protagonistas no necesitan a la organización y esta desaparece de su realidad. Se presenta a la ONGD como prescindible y desde un discurso en el que se desea su desaparición.

Por otro lado, la campaña no está pidiendo dinero basándose en emergencias ni catástrofes, rechazando así ese discurso recurrente por parte de las ONGD que propicia esa «solidaridad del mínimo esfuerzo». El discurso no busca una recaudación motivada por los padecimientos de niños desamparados, sino que pretende un cambio estructural empoderador que suponga que la existencia de esta organización ya no sea necesaria.

Como formas de mejorar hacia una mayor eficacia cultural, si se quiere realmente conseguir ese cambio estructural, hace falta una comunicación que lo facilite, por lo que se debe dar visibilidad a las causas y los contextos tanto de las desigualdades como de las relaciones de poder que las facilitan y perpetúan. Asimismo, es importante ofrecer soluciones y que estas provengan de fuentes diversas, para así empoderar a los que tradicionalmente han sido discriminados y silenciados, convirtiéndolos en actores sociales capaces, creativos y con recursos.

Por último, y en relación con la teoría de los marcos de Lakoff, en el vídeo se parte de la idea del discurso tradicional hegemónico de la superioridad y necesidad de la ONGD, y aunque se ofrece después una visión distinta de esa relación entre ONGD-protagonistas en virtud del giro narrativo, al comunicar desde un marco —aunque sea con el fin de criticarlo—, se corre el riesgo de caer en su refuerzo.

Por ese motivo recomendaría la construcción de un marco de comunicación alternativo en el que no se apele a situaciones tradicionales de desigualdad ni siquiera para desmontarlas, sino que cree una nueva posibilidad de relaciones en las que esas desigualdades y violencias dejen de tener sentido.

VII. Conclusiones

El análisis aquí presentado aborda la cuestión de la eficacia cultural en la comunicación de las ONGD, estudiando el caso concreto de la campaña #CierraUnicef de Unicef que llevó a cabo durante el año 2017 con la metodología del *Vademécum para una información internacional responsable* del proyecto Devreporter.

Puesto que la campaña #CierraUnicef es amplia, tiene ya un recorrido en el tiempo y está formada por muchos tipos de comunicaciones, principalmente su página web, se ha decidido delimitar el objeto de estudio al vídeo de la campaña en concreto. Sin embargo, dejo la línea de investigación de la página web abierta para posibles trabajos futuros, considerando para este caso más apropiado hacerlo mediante la metodología DOCHAS, más enfocada a la comunicación desde las imágenes.

Tras este análisis basado en el *Vademécum* enmarcado en la metodología de la eficacia cultural, y a pesar de la limitación del objeto de estudio, se puede afirmar que este vídeo enmarcado en esta campaña de #CierraUnicef sí que recoge ciertos rasgos de la eficacia cultural por presentar un discurso en el que los protagonistas no son retratados meramente como víctimas, además de incapaces e inmóviles, y a través del cual se anima a que las ONGD aspiren a ser prescindibles. Sin embargo, es cierto que no cumple otros aspectos, como el de proporcionar el contexto y las causas de las problemáticas protagonistas en la cooperación, ni da visibilidad ni voz propia a las diversas fuentes y soluciones. Tampoco plasma una lucha conjunta de todas las esferas (incluida la política) para lograr un cambio sustancial y la construcción de un nuevo marco más igualitario.

Por lo tanto, tal y como hemos visto en los apartados anteriores, sería interesante aplicar códigos que lleven a unos planteamientos más eficaces culturalmente a largo plazo, puesto que Unicef es una organización que trabaja desde hace décadas a nivel estructural. Si lo que se pretende es un cambio en este sentido, es necesaria una comunicación que lo facilite.

VIII. Bibliografía

Austin, John Langshaw. 1976. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Ballesteros, Carlos. 2002. «Supermercados de la solidaridad». En *La ética de las ONG y la lógica mercantil*, coordinado por Luis Nieto, 89-134. Barcelona: Icaria.



- de Souza, Rebecca. 2009. «Creating “Communicative Spaces”: A Case of NGO Community Organizing for HIV/AIDS Prevention». *Health Communication* 24 (8): 692-702
- CONGDE (Coordinadora de ONG para el desarrollo, España). 1998. *Código de Conducta de las ONG de Desarrollo*. Acceso del 15 de diciembre de 2018. https://coordinadoraongd.org/wp-content/uploads/2016/01/Codigo_Conducta.pdf
- Darnton, Andrew y Kirk, Martin. 2011. *Finding Frames: New Ways to Engage the UK Public in Global Poverty*. Londres: BOND for International Development.
- DEVREPORTER. 2012. *Vademécum para una información internacional responsable*. Acceso el 15 de diciembre de 2018. http://devreporternetwork.eu/wp-content/uploads/2016/04/vademecum_DR_ESP.pdf
- DOCHAS (The Irish Association of Non Governmental Development Organisations). 2006. *Code of conduct on images and messages*. Acceso del 15 de diciembre de 2018. http://www.dochas.ie/sites/default/files/Images_and_Messages.pdf
- Erro Sala, Javier. 2000. «Las prácticas comunicativas de las ONGD. De la comunicación mercadeada a la construcción de una mirada comunicacional». *Directorio de ONGD 2000*, 51-72. Madrid: CONGDE.
- . 2003a. *Descubrir y construir procesos de comunicación social (Herramientas)*. Bilbao: Hegoa.
 - . 2003b. «ONGD: ¿comunicarse por qué y para qué? El paso de la comunicación mercadeada a la comunicación social educativa». en *La publicidad en el Tercer Sector. Tendencias y perspectivas de la comunicación solidaria*, editado por Vicente J. Benet y Eloísa Nos Aldás, 53-81. Barcelona: Icaria.
 - . 2006. «¿Pensar la comunicación o revisar el modelo de organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD)?». En *Medios de comunicación y solidaridad: reflexiones en torno a la (des)articulación social*, editado por Eloísa Nos Aldás y María José Gámez Fuentes, 89-106. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- FCONGD (Federación Catalana de ONGD). 1997. *Código ético y de conducta*. Barcelona: FCONGD.
- Habermas, Jürgen. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Lakoff, George. 2007. *No pienses en un elefante: lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.



- Magallón, Carmen. 2012. *Contar el mundo. Una mirada sobre las relaciones internacionales desde la vida de las mujeres*. Madrid: Cuadernos inacabados. Horas y horas.
- Mesa, Manuela. 2013. *Visibles y transgresoras: narrativas y propuestas visuales para la paz y la igualdad*. Fundación Cultura y Paz.
- Nos Aldás, Eloísa, ed. 2003. *La publicidad en el tercer sector. Tendencias y perspectivas de la comunicación solidaria*. Barcelona: Icaria.
- . 2007. *Lenguaje publicitario y discursos solidarios. Eficacia publicitaria, ¿eficacia cultural?* Barcelona: Icaria.
- . 2010. «Comunicación, cultura y educación para la solidaridad y el desarrollo». En *Comunicando para la solidaridad y la cooperación. Cómo salir de la encrucijada*, editado por Javier Erro Sala y Teresa Burgui, 113-135. Pamplona: Foro de Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- Nos Aldás, Eloísa, Amador Iranzo y Alessandra Farné. 2012. «La eficacia cultural de la comunicación de las ONGD: los discursos de los movimientos sociales actuales como revisión». *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación* 17: 209-237.
- Rizzardini, Marco. 2002. «La producción de conocimiento y comunicación de las ONGD. Entre la ideología dominante y un imaginario social alternativo». En *Las ONG y la política*, editado por Marisa Revilla Blanco, 286-345. Madrid: Istmo.
- Saiz Echezarreta, Vanesa. 2009. *La solidaridad, espacio de mediación de los sentimientos morales. Análisis de la publicidad de las ONGD*. Tesis doctoral. Madrid: Departamento de Periodismo III, Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid.
- Santolino, Montse. 2010. «Recuperando la esencia: Las ONGD como agentes de comunicación para el cambio social». En *Comunicando para la Solidaridad y la Cooperación. Cómo salir de la encrucijada*, editado por Javier Erro Sala y Teresa Burgui, 221-256. Pamplona: Foro de Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- UNICEF. 2017. #CierraUnicef. Acceso del 15 de diciembre de 2018 <https://vimeo.com/207617226>



La escuela como factor de resiliencia

El caso de las y los jóvenes refugiados en Lyon (Francia)

Sandra Torres Acosta
sandra.to12@gmail.com

I. Resumen

En la actualidad, asistimos a un aumento vertiginoso del número de personas forzadas a huir de su país de origen debido a conflictos, persecuciones y violencia generalizada. Según ACNUR, en el 2017 esta cifra ascendía a 68,5 millones, casi el doble de la registrada en 1997. De estas personas, 25,8 millones son refugiados y alrededor de la mitad tienen menos de 18 años. El contexto de guerra para esta población de niños y jóvenes ha significado la pérdida de sus seres queridos y cuidadores, de su hogar, de sus amigos y, en general, de su infancia. La apertura de heridas físicas y psicológicas puede comprometer de una manera determinante su visión de futuro, así como las posibilidades de retomar su vida normal. También puede afectar a su integración en el país de acogida, con otra cultura, idioma y costumbres diferentes.

Como ámbito de socialización, la escuela representa el primer dispositivo de integración de los niños y jóvenes refugiados en esta nueva cultura de acogida, así como la posibilidad de reconstruir su futuro. Frente a esto, cabe preguntarse lo siguiente: ¿puede la escuela asumir este reto y contribuir al cierre de estas heridas profundas causadas por la guerra, ofrecer la posibilidad de un mejor futuro y contribuir a reencauzar la vida de estas personas? En otras palabras, ¿la escuela puede llegar a asumir un rol de protección y ser un factor de resiliencia para esta población joven refugiada? O al contrario, ¿los niños, niñas y adolescentes refugiados deben ser resilientes para integrarse en la escuela?

Palabras clave: escuela, resiliencia, refugio.

II. Introducción

Nacer y crecer en un contexto de guerra y violencia, de huida y refugio, marca de manera definitiva la vida de una persona. Su impacto sobre la infancia constituye entonces un asunto primordial, puesto que puede llevar a la formación de un ser humano cargado de dolor, sufrimiento, odio o resentimiento, acrecentando sus vulnerabilidades y restringiendo sus posibilidades de desarrollo, nublando de este modo la posibilidad de concebir un proyecto de futuro y realización personal satisfactorios.

Desde el siglo xx, millones de niños y jóvenes se han visto obligados a dejar su país de origen para huir de la guerra con sus familiares, o muchas veces sin ningún acompañante. Muchos de ellos han tenido que pasar por procesos de llegada traumáticos —los que han conseguido llegar—, exponiéndose a todo tipo de peligros y teniendo que sufrir tratos degradantes. Una vez en el país de acogida



o reasentamiento, deben continuar con su vida en otro país, teniéndose que adaptar a un nuevo contexto con sus heridas todavía abiertas.

Después de la familia, la escuela representa la posibilidad de integración y desarrollo de un individuo. Por este motivo, la primera forma de que los pequeños refugiados comiencen una nueva vida es retomar sus estudios en el país de acogida. Sin embargo, llegarán a integrar los espacios educativos formales en unas condiciones no solo diferentes, sino también de desventaja frente a sus compañeros de clase. En este caso, la escuela como institución puede desempeñar un rol fundamental en la integración y la acogida exitosas de estos niños, convirtiéndose en un verdadero refugio, en la medida en que puede ofrecer un espacio saludable y de abrigo que los aleje del peso psicológico que llevan consigo y ayudarles a reconstruir su manera de ver la vida, en pocas palabras, puede convertirse en un espacio de resiliencia.

En ese sentido, mi pregunta será la siguiente: ¿la escuela ha sido realmente el lugar donde estos jóvenes han encontrado aquellos factores de protección o resiliencia que los han ayudado a continuar con su vida y a realizarse de manera satisfactoria en el país de acogida o, por el contrario, existen otros espacios o factores que han cumplido un rol fundamental en su proceso resiliente?

III. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es evaluar el rol que ha desempeñado la escuela en cuanto al proceso resiliente de los jóvenes refugiados acogidos en Lyon (Francia). La importancia de dicha evaluación radica en que puede arrojar pistas importantes acerca de la manera en que se puede alentar a la población refugiada para que continúe con su vida de la mejor manera posible y se cierren las heridas que perpetúan historias de violencia y dolor. Pretende también mostrar las dificultades y tropiezos que los países de acogida deben enfrentar con el fin de tomar medidas para garantizar a estas personas un futuro más prometedor y viable, así como una futura historia más humana para todos los hombres y mujeres.

IV. Material y método

Existen varias definiciones de resiliencia según el punto de vista adoptado por los investigadores. La resiliencia puede definirse como un proceso dinámico y complejo, resultado de una interacción entre el individuo y su contexto y por el cual, a pesar de su exposición a situaciones de adversidad o traumáticas, logra retomar su desarrollo normal y continuar su vida de manera satisfactoria (Cyrułnik 1998).

Como proceso adaptativo y positivo en el marco de una situación de adversidad notable, la resiliencia puede variar en función del desarrollo del sujeto y de su entorno. Así pues, no es algo que el sujeto pueda adquirir de una vez por todas; es decir, un individuo no puede ser resiliente siempre frente a todas las adversidades que tengan lugar en su vida. Se habla, por lo tanto, de un proceso donde interactúan factores de protección (personales, familiares o ambientales), que contribuyen a forjar una personalidad resiliente.

Dentro de las diferentes concepciones sobre la resiliencia, hay consenso en cuanto a que existen factores protectores que influyen en el desarrollo y las trayectorias vitales de los sujetos que enfrentan adversidades y logran recuperarse de manera notoria, sin que se genere ningún tipo de disfunción social o psicológica. En general, estos factores de protección se clasifican en tres categorías: la primera corresponde a las disposiciones personales; como el temperamento, la capacidad de resolver problemas, la autonomía y la confianza en sí mismo. En segundo lugar, encontramos la cohesión y el entorno familiares; Por último, cabe mencionar el entorno social o externo a la familia, donde se puede ubicar a los amigos, parejas, comunidades identitarias y escuela. Todos estos factores pueden promover la adaptación positiva y evitar la generación de daños.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por identificar los factores protectores más influyentes, apenas se ha intentado desarrollar investigaciones basadas en medidas propias del campo de estudio de la resiliencia. De hecho, la resiliencia comprende un conglomerado de factores de protección y niveles que se evalúan sobre la base de mediciones de otras áreas de investigación. Por lo tanto, la medida de la resiliencia puede tener una diversidad de contenidos y elementos diseñados para evaluar y tener en cuenta características como la edad y el sexo.

Existen escalas de resiliencia centradas en diferentes factores, como, por ejemplo, rasgos de carácter, personalidad, apoyo social o calidad de las relaciones interpersonales. Estos son algunos de los más comunes cuando nos referimos concretamente a la resiliencia de los jóvenes o adultos.

La resiliencia en este trabajo se entenderá como un proceso que involucra una variedad de factores internos o externos, teniendo en cuenta características personales, relacionales, ambientales o familiares.

En nuestra hipótesis, se hizo referencia a factores centrados en las relaciones con el entorno escolar; es decir, centramos nuestra investigación en factores externos o ambientales en lugar de en factores internos o personales del individuo resiliente.

En este caso, se han utilizado dos métodos: el primero de ellos es la aplicación de una escala de resiliencia, instrumento mediante el



cual se eligió a las personas que participarían del estudio, pues si se trata de una evaluación de los factores que contribuyeron a la resiliencia, es necesario contar con personas que sean resilientes. Existen muchas escalas, pero nos decantamos por la escala de Ego-Resiliencia, que es una de las escalas más simples porque tiene solo 14 ítems¹ y busca estudiar un conjunto de características estables de la personalidad susceptibles de adscribirse a una persona definida como resiliente (Anaut 2005, 46).

Como segundo método para complementar el estudio, se ha utilizado la entrevista semidirectiva. Se construyó una guía de entrevista que permitió dirigir las respuestas y el discurso de los jóvenes entrevistados para obtener información más precisa sobre su proceso resiliente. Al tratarse de una entrevista semidirectiva, algunas preguntas se agregaron o eliminaron según el caso. Además, no se grabaron todos los testimonios, pues algunas personas no querían ser grabadas o en ocasiones resultaba más cercano enfocarlo como un diálogo natural. En efecto, el tema del refugio se caracteriza por ser sumamente delicado, pues las personas que lo viven han estado expuestas a situaciones extremas donde su propia supervivencia se ha visto comprometida muchas veces, de modo que su seguridad y la confianza de sus relatos de vida son prioritarias, así como la construcción de espacios de confianza.

Las organizaciones encargadas de apoyar a las personas refugiadas son muy reacias a facilitar o a permitir el acceso a la información necesaria para este tipo de estudios, razón por la cual la muestra con la que se contó para realizarlo fue de muy pocas personas. Se recogió un total de ocho testimonios en un transcurso de cuatro meses, por lo que los resultados no podrían extrapolarse como algo generalizable. Respecto al acceso a dichas personas, por lo general solo fue posible abordarlas a través de un intermediario muy cercano a ellas, que nos presentaba de manera personal, nunca por teléfono u otro medio no presencial. También es necesario aclarar que, en aras de garantizar la confidencialidad de estas personas, no se utilizaron sus nombres reales.

Aunque nuestra investigación se centra en los niños, niñas y jóvenes refugiados, entrevistamos a personas que ya habían finalizado la secundaria o incluso estaban iniciando sus estudios de grado, pero que llegaron siendo niños o niñas al país de acogida, en este caso Francia. De esta manera, tratamos de precisar con mayor claridad si realmente habían vivido un proceso resiliente, lo cual solo se puede determinar una vez transcurridos algunos años desde la situación adversa o traumática.

¹ «The Resilience Scale» fue creada por Wagnild y Young en 1993. Se puede consultar el original en inglés aquí: http://ja.cuyahogacounty.us/pdf_ja/en-us/defendingchildhood/drcharlesfigley-scoring-scalesheets.pdf

V. Resultados

Como se emplearon dos métodos para realizar la investigación, se presentarán en un primer momento los datos obtenidos del instrumento cuantitativo (es decir, de la escala de Ego-Resiliencia) para después describir los resultados hallados en los testimonios recogidos mediante las entrevistas semidirectivas.

En las siguientes gráficas se encuentran resumidos los datos recogidos en la aplicación de la escala de Ego-Resiliencia a la muestra seleccionada.



Tabla 1. Nivel de resiliencia de las personas participantes

Personas refugiadas	Resultados
Lydia	80
May	83
Tatiana	77
Bahar	73
Sean	67
Ezéquiél	72
Danilo	74
Freddy	76

Nivel de resiliencia: 98-82: Tendencia muy alta de resiliencia; 81-64: Tendencia alta de resiliencia; 63-49: Tendencia media; 48-31: Tendencia baja de resiliencia; 30-14: Tendencia muy baja de resiliencia.



Gráfico 1. Tendencias hacia la resiliencia

Como se ha sugerido en la selección de la muestra de la investigación, todos los refugiados que participaron presentan cierta tendencia hacia la resiliencia; de ellos, el 25 % muestra una resiliencia muy alta y el 75 % se inscribe dentro de una tendencia alta de resiliencia.

El promedio encontrado en el grupo es de 76,8; es decir, las personas que conforman la muestra de la investigación tienden a una resiliencia alta.

La escala de Ego-Resiliencia nos dio algunas pistas sobre las capacidades o factores internos propias del sujeto que desempeñan un papel importante en la construcción de esas personalidades resilientes. El objetivo de esta escala es medir dichas capacidades para adaptarse. Por lo tanto, analizaremos la respuesta dada a la muestra teniendo en cuenta los enunciados de cada categoría para profundizar los factores internos de resiliencia. Las categorías mencionadas son la flexibilidad, las habilidades sociales y la curiosidad.

En el siguiente gráfico se pueden apreciar las categorías más presentes en las personas que integraron la muestra:



Gráfica 2. Factores de protección por categorías

Según estos resultados, la característica más importante es la flexibilidad. En este sentido, podemos decir que nuestro grupo de refugiados resilientes tiene una gran capacidad para adaptarse a situaciones particulares manteniendo el control de eventos inesperados. De hecho, estas personas tuvieron que enfrentarse a un contexto completamente nuevo cuando llegaron a Francia.

Por otra parte, las entrevistas realizadas a las ocho personas refugiadas en Lyon (Francia) fueron transcritas o escritas directamente. Lo que se presentará a continuación son algunas de las frases que caracterizaron el relato de cada una de estas personas, así como algunos extractos que arrojaron pistas para analizar y dar respuesta a la pregunta de la investigación.

Tabla 2. Frases representativas del grupo de personas participantes

	Frases resilientes
Lidya	El reencuentro con mi familia fue lo más positivo y lo que más me ayudó estando en Francia.
May	A pesar de mis dificultades con la lengua, yo he vivido aquí momentos de tranquilidad.
Tatiana	Yo veo siempre el lado positivo de la vida.
Bahar	El proceso de la vida es como las estaciones; algunas veces hace mucho frío, pero después sabes que vendrá el calor.
Sean	Yo creo que ahora tengo la fuerza para superar cualquier cosa.
Danilo	Tengo la capacidad de aceptar la realidad.
Ezequiel	En la vida, hay que estar siempre preparado para todo. Uno no debe siempre ser demasiado optimista porque después te sentirás decepcionado, ni tampoco muy pesimista para conservar la esperanza y el gusto por la vida.
Freddy	Yo vengo de un lugar donde todo el mundo se ayuda, es por eso por lo que a mí me gusta ayudar a los demás.

En los diferentes testimonios, se pudo constatar que el primer contacto de las personas entrevistadas con un entorno educativo fue recibiendo clases para aprender el idioma del país de acogida (en este caso, el francés) como requisito para su adaptación. Por tanto, cabe señalar que el acceso a la educación para estas personas, al menos en el campo del lenguaje, tiene un significado decisivo para una socialización favorable en la cultura de acogida y para continuar con sus estudios formales.

La mayoría de estas personas consideran la educación formal y el hecho de haber continuado con sus estudios dos pasos fundamentales que han favorecido su integración en Francia; es más, muchas de ellas se encuentran en el proceso de continuar con su grado o licenciatura. El éxito escolar que han conseguido las ha alentado a continuar, aunque para conseguirlo hayan tenido que sortear muchos obstáculos. Como dice Lydia: «al principio mis notas eran muy malas, pero fui progresando con el tiempo y ahora voy a presentarme al grado de Ciencias de la Educación, y me siento con la capacidad para hacerlo». En los casos de May y Bahar, por ejemplo, se encontraron muchas veces con evaluaciones denigrantes o

pesimistas, como cuando un profesor le dijo a Bahar que a él no lo habían formado para escribir y que, por tanto, nunca lo haría bien; o cuando May preguntaba a sus compañeros de clase sobre algo y le respondían que buscara en Internet. Según sus relatos, los profesores no tenían ningún interés en saber de dónde venían o en conocer su cultura, por lo que la relación era muy distante. En cuanto a sus compañeros o pares, la percepción es que eran muy competitivos e individualistas.

En cuanto a Ezéquiél, Freddy, Sean y Danilo no hacen ninguna referencia a su vida escolar o a alguien de la escuela cuando hablan de aquello que más les ha ayudado o motivado a continuar durante su estancia en el país de acogida. Sin embargo, en sus testimonios resaltan la motivación y el ánimo que les transmitieron algunas personas voluntarias en el centro de aprendizaje de francés, cuando acababan de llegar al país. Ezéquiél, por ejemplo, habla de su profesora de francés, quien lo motivó a aprender la nueva lengua y a ayudar a otros a través de lo que él sabía hacer: cortar el pelo. Así, pudo volver a sentirse útil, ayudar y aportar a otras personas en la misma fundación donde le tendieron la mano a él.

La familia ha desempeñado un papel determinante. Así, la madre de Lydia y Tatiana, así como el tío de May, representan el apoyo para superar la adversidad y darles las fuerzas necesarias tanto para continuar luchando por mejorar su condición como para adaptarse social y culturalmente a la sociedad de acogida.

En el caso de Sean y Freddy, más que su familia han sido los grupos comunitarios a los que han pertenecido, específicamente grupos religiosos, donde han encontrado nuevas esperanzas, ideales y personas que se han convertido en su nueva familia.

Por último, el caso de Danilo es más complicado, puesto que aún no se le ha concedido el asilo, lo que ha provocado que no tenga acceso a muchos servicios en el país de acogida. Sin embargo, a pesar de enfrentarse a más obstáculos, ha logrado mantener el gusto por la vida y seguir luchando por estar mejor. En consecuencia, podríamos referirnos a que es más su fortaleza personal y la confianza en sí mismo lo que lo ha ayudado.

VI. Discusión y conclusiones

.....

Teniendo en cuenta los resultados del estudio, se podría decir que la escuela no ha sido un lugar que les haya ayudado en su proceso de resiliencia a las personas participantes. Si bien tiene un papel importante en cuanto a su integración y puede garantizar un futuro con más posibilidades, al mismo tiempo implica presiones o situaciones que pueden ser desmotivantes y ponen en riesgo el proceso resiliente. Lo anterior se puede constatar en el modo de interacción distante que se da entre los profesores y los estudiantes,



o bien entre los propios estudiantes, así como en la tendencia a la homogenización de todas las personas en la escuela, sin importar su diversidad social y cultural. Las dinámicas de la escuela, por tanto, no son integradoras, sino que exigen que sean las personas las que se adapten a la escuela y no al contrario. También cabe resaltar el carácter competitivo de la escuela. Las relaciones que se establecen no están basadas en la solidaridad, sino en quién es mejor o peor. Dadas las condiciones de desventaja de las que parten los niños y niñas refugiados, puesto que vienen de otros sistemas educativos, con otros métodos y dinámicas, sumado a la repercusión que la salida abrupta de su país ha causado en ellos, esta concepción de la educación no favorece en absoluto su proceso resiliente. Al contrario, los hace ponerse constantemente en comparación los demás, que a su vez los ven como un competidor más. Las formas de evaluación resultan asimismo dispositivos que fomentan esta forma de concebir el aprendizaje, quién sabe más y quién menos, al considerar los errores como fracasos y no como oportunidades para mejorar. Así pues, para las personas de la muestra, la escuela no fue un lugar acogedor o favorecedor de la resiliencia, sino que percibieron que hay que ser resiliente para estar en la escuela.

Por otra parte, los cursos de idiomas para las personas que llegan por primera vez a Francia son, en su mayoría, desarrollados por asociaciones. Estas asociaciones establecen diversas formas de apoyo a través de voluntarios que, a su vez, son más que simples transmisores de conocimiento. El voluntariado, en la mayoría de los casos, significa que estas personas toman su trabajo con una disposición diferente porque se comprometen libremente. Este compromiso hace que su trabajo sea más autónomo y satisfactorio, más allá de las presiones académicas, la evaluación, la competencia y, en general, los propios requisitos y dinámicas de la escuela, lo que conduce a forjar relaciones más cercanas y empáticas con los estudiantes, siendo un factor para que muchos encuentren más apoyo y motivación en estos espacios y con estas personas que en la escuela.

Se podría afirmar, según los resultados, que en el grupo de nuestra muestra, existe una combinación de factores de protección externos e individuales que han sido claves en su proceso resiliente, pero estos factores hacen parte en su mayoría de su ámbito familiar o social. En ese sentido, el factor familiar actúa como una especie de escudo al neutralizar el impacto de los factores de riesgo a los que están expuestas las personas refugiadas. Es importante tener en cuenta que los puntajes más altos en la escala de resiliencia corresponden a personas que han establecido un fuerte vínculo con su familia.

Los grupos religiosos, por su parte, funcionan como una red social de apoyo que reconstruye las bases de confianza y solidaridad,



junto con el sentimiento de pertenencia social, una de las pérdidas que han sufrido estas personas al tener que dejar su país y llegar a otro del cual no se sienten parte.

Por último, encontramos los factores individuales o propios de cada una de estas personas. Como se había afirmado anteriormente, al entenderse la resiliencia como un proceso, es muy probable que los factores de protección internos se hayan desarrollado desde una edad muy temprana, pudiendo ser el resultado de otros factores de protección como un entorno familiar muy favorable o la creación de vínculos realmente significativos y positivos tanto con sus pares como en su comunidad.

La escala de Ego-Resiliencia, que medía la capacidad de adaptación de los sujetos después de eventos traumáticos o adversos a través de tres capacidades (la flexibilidad, la curiosidad y las habilidades sociales), ha demostrado que las personas que participaron en el estudio tienen una mayor tendencia a la flexibilidad. En efecto, estas personas tuvieron que afrontar un contexto completamente nuevo al llegar a Francia: encontrar medios para expresarse y comunicarse a pesar de no saber el idioma, dormir en la calle, conocer el funcionamiento burocrático y legal del nuevo país para regular su estancia, desenvolverse en un ambiente social con otros códigos y formas de relacionarse. Todos estos aspectos conducen a una adaptación radical que ni siquiera esperaban, pues muchos ni siquiera tuvieron la oportunidad de escoger a dónde ir.

Esta capacidad de adaptación puede verse influida por una percepción de la efectividad desarrollada por estas personas. De hecho, este sentimiento influye en sus formas de resolver problemas y les permite el manejo del estrés en situaciones difíciles. Por lo tanto, está íntimamente vinculado a la percepción que tiene el individuo de su propia capacidad para modificar y actuar en los eventos que ocurren en su vida. Entonces, podemos decir que la alta flexibilidad de estas personas también puede asociarse con un fuerte sentimiento de autoeficacia.

Las habilidades sociales son la segunda categoría más prominente. De hecho, las habilidades sociales demuestran, en primer lugar, un desarrollo social normal y también son importantes para cualquier individuo resiliente, pues las redes sociales son un factor externo de resistencia para fortalecer la autoestima del individuo y la percepción de su propio valor. La autoestima se desarrolla en la interacción con los demás, es decir, es el resultado de la autoevaluación desde los otros. Podemos afirmar entonces que los individuos de nuestra muestra tienen la oportunidad de desarrollar una percepción favorable de sí mismos a través de sus habilidades sociales.

Finalmente, la curiosidad se refiere a la posibilidad de que las personas construyan metas en sus vidas y planifiquen para el futuro.

De hecho, la curiosidad despierta el deseo de descubrir y aprender, así como el interés en la vida. Sin embargo, en los resultados la curiosidad es la categoría más baja en el grupo de refugiados. Esto puede explicarse por el hecho de que la mayoría de estas personas pensaron en sus vidas en el hogar, por lo que sus intereses y planes de vida estaban vinculados a su país. La repentina llegada a Francia los obligó a cambiar sus planes y adaptarlos al nuevo país. Están, entonces, en una situación en la cual reconstruir su presente es decisivo para pensar en el futuro.

En definitiva, al ver las conclusiones del estudio, es necesario comenzar a evaluar la educación y la escuela, así como reconsiderar sus dinámicas, estructura, roles y objetivos, respecto a la acogida de personas que provienen de otras culturas y contextos adversos, como es el caso del refugio. La escuela no puede seguir siendo un lugar estático, al que las personas tengan que adaptarse, sino al contrario, que sea el centro escolar el que tenga la posibilidad de adaptarse a las personas, para aprovechar al máximo su potencial en cuanto a la formación de seres con un sentido cada vez más humano e integrador.

VII. Bibliografía

- ACNUR. 2000. *La situación de los refugiados en el mundo 2000. Cincuenta años de acción humanitaria*. Barcelona: Icaria Editorial.
- ACNUR. 2010. *Asylum levels and trends in industrialized countries*. Acceso en <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/4d8c5b109/asylum-levels-trends-industrialized-countries-2010-statistical-overview.html>
- Anaut, Marie. 2008. *La resiliencia: superar los traumatismos*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Anaut, Marie. 2015. *Psychologie de la résilience*. París: Armand Colin.
- Cyrułnik, Boris. 1999. *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob.
- Cyrułnik, Boris y Jean Pierre Pourtois. 2007. *École et résilience*. París: Odile Jacob.
- Global Migration Data Analysis Centre (GMDAC). 2018. *Global Migration Indicators*. Acceso en <https://gmdac.iom.int/global-migration-indicators-2018-report>.
- Machel, Graça. 1996. *Impact of armed conflict on children*. Nueva York: Naciones Unidas. Acceso https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/51/306

Masten, Ann S. 2011. «Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy». *Development and Psychopathology* 23 (2): 493-506.

Wagnild, Gail M. y Heather M. Young, 1993. «Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale». *Journal of Nursing Measurement* 1 (2): 165-178.



La ética del discurso en la filosofía con niñas y niños

Anca-Nicoleta Rotila
al285623@uji.es

I. Resumen

En este estudio vamos a intentar determinar en qué medida la filosofía con niñas y niños sigue las mismas normas que se determinan en la ética del discurso, así como decidir si dicho método filosófico cuenta con una eficacia cultural. Para responder a nuestra pregunta nos hemos centrado en el análisis de investigaciones de las autoras Haynes, Nos, Irando y Ferné, entre otras no menos importantes. Así, a lo largo del texto se podrá ver claramente la estrecha relación entre la filosofía con niñas y niños y la ética del discurso, que se muestra en la importancia del diálogo, de la búsqueda de una comunidad comunicativa ideal y el no perseguir objetivos individuales o estratégicos. De igual manera, la filosofía con niñas y niños cuenta con la eficacia cultural, ya que empuja a los más pequeños y a las más pequeñas hacia el pensamiento reflexivo sobre el bien común.

Palabras clave: filosofía, niñas, niños, ética, discurso, eficacia cultural.

II. Introducción

La filosofía con niñas y niños considera y apoya que las y los infantes tienen sentido crítico, contrariamente a lo que desde Occidente se ha inculcado. De esta manera, en estas clases de filosofía se sigue la metodología del diálogo que, como sabemos, es la base de la ética del discurso. No obstante, la filosofía con niñas y niños también se presenta como una reflexión activa, por lo tanto analizaremos su eficacia cultural.

Dicho esto, el objetivo que se persigue en este escrito es determinar en qué medida la filosofía con niñas y niños sigue los mismos pasos que la ética del discurso y averiguar si esta filosofía tiene, o consigue, una eficacia cultural.

A lo largo del texto hablaremos de la fundamentación del tema, es decir, de aquello que ya se ha escrito. En el siguiente paso, enumeraremos la metodología que utilizaremos para el análisis de nuestro tema. A continuación, detallaremos los resultados obtenidos del análisis de los textos utilizados. Seguidamente, en la discusión, analizaremos, por una parte, si la filosofía con niñas y niños sigue las mismas pautas de la ética del discurso en sus clases. Además, vamos a hablar sobre la eficacia cultural de esta filosofía. Por último, haremos una pequeña reflexión a modo de conclusión.



III. Fundamentación

Aunque la asociación entre la filosofía con niñas y niños y la ética del discurso no se ha hecho, la ética del discurso sí que ha estado analizada en varias ocasiones por su influencia en otras temáticas. Una de estas es la ética de la liberación sobre la que Enrique Dussel ha escrito en su artículo «La ética de la liberación ante la ética del discurso». En este texto, el autor se basa en el trabajo de Karl-Otto Apel «La ética del discurso ante el desafío de la filosofía de la liberación» para analizar la objeciones que este hace. Con otras palabras, estas dos disciplinas son puestas en discusión para averiguar cómo se influyen una a la otra (Dussel, 1996).

Otro texto en el que se compara un tema con la ética del discurso es el artículo de Juan Carlos Siurana «La ética del deporte desde la justicia como igualdad de oportunidades en la ética del discurso». En este texto se explica la importancia de la ética del deporte para que, ulteriormente, se hable sobre la influencia de la ética del discurso en el deporte, considerando la justicia como igualdad de oportunidades (Siurana, 2007).

En cuanto a la eficacia cultural, según la investigación sobre los escritos publicados en relación con este tema, solo se han encontrado textos que hablen de la eficacia cultural en el medio de la comunicación. Sin embargo, en este trabajo hablamos de la eficacia cultural de una disciplina educativa como es la filosofía con niñas y niños.

IV. Metodología

Como hemos dicho anteriormente, el objeto de estudio es, por una parte, ver en qué medida la filosofía con niñas y niños sigue las mismas pautas que la ética del discurso. Para ello, lo primero que se ha hecho ha sido analizar textos en los que se explique el objetivo de la filosofía con niñas y niños y su desarrollo en clase, o la aplicación que tiene. Uno de los textos revisados ha sido el libro de Johanna Haynes *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. El segundo escrito fue el artículo de Guillermina Ferrer Rodríguez «Filosofía con niños. Como acercar la filosofía a niñas y niños».

Por otra parte, para el análisis de la ética del discurso, se ha revisado un apartado de la tesis de Sonia París Albert «La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz». En este capítulo de la tesis, la autora explica la ética del discurso para aplicarla a la resolución de los conflictos. En este texto se han buscado cuáles son los pilares básicos sobre los que se sustenta esta ética.

Por último, para hablar sobre la eficacia cultural me he basado en el artículo de las autoras Eloísa Nos, Amador Irando y Alessandra Ferné «La eficacia cultural de la comunicación de las ONGD: los discursos de los movimientos sociales actuales como revisión». En este texto se explica muy bien qué es la eficacia cultural para poder aplicarla, también, a otras disciplinas o temáticas.

Después de la lectura de los textos, se han extraído los resultados deseados y, ulteriormente, las tres temáticas analizadas puedan ser puestas en discusión una con la otra.



V. Resultados

5.1. La filosofía con niñas y niños

Como se ha dicho en el apartado anterior, en el análisis del libro de Johanna Haynes y del artículo de Guillermina Ferrer Rodríguez, se ha buscado información sobre qué es la filosofía con niñas y niños y los objetivos que persigue, el desarrollo de estas clases y las pautas comunicativas que se emplean en ellas. Comentamos todas estas cuestiones a continuación:

Actualmente, la filosofía se ve como un estudio meramente académico y elitista, a cuya terminología compleja pocos pueden acceder. De esta manera, la filosofía se aprende en las aulas de memoria pero en muy pocos casos se aprende realmente a filosofar. Por eso, en 1970 se ponen las bases del proyecto «Filosofía con niños», que lleva a cabo el profesor y autor Lipman. El propósito de este proyecto fue «ayudar al estudiantado al desarrollo de una actitud crítica y la necesidad de participación activa» (Ferrer Rodríguez, 2012: 23). En cuanto a la metodología, esta tiene como pilares básicos el diálogo y la creatividad. Es más, la filosofía con niñas y niños apoya el artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño por el que se explica que se debe dejar al niño y a la niña a que expresen sus opiniones libremente y a que formen sus propias maneras de pensar, su propio juicio; con otras palabras: que se tengan en cuenta sus opiniones, claramente, en función de su edad y madurez. Esto les permitirá participar de forma activa en sus comunidades y naciones (Haynes, 2004: 35).

No obstante, como bien sabemos, en torno al estímulo del pensamiento crítico, hoy en día solo se escucha hablar en las aulas de cursos más avanzados, como las de bachillerato o –y sobre todo– en la universidad. Sin embargo, el pensamiento crítico debe ser una cualidad que se ha de trabajar desde una edad temprana. Contrariamente a lo que muchos piensan, los niños y las niñas nacen con capacidad de crítica, lo que significa que el pensamiento adulto, occidental, se equivoca al decir que los adultos son los que les deben transmitir los conocimientos, la manera de pensar o las ideas. Esta

es, sin duda, un fomento de la educación bancaria de la que Paulo Freire tanto nos hablaba. Sin embargo, la pregunta surge en torno a si verdaderamente tanto los padres como los profesores y las profesoras siguen este patrón a la hora de interaccionar con los infantes.

Al mismo tiempo, la autora Ferrer Rodríguez nos habla del significado que tiene la filosofía para Lipman, como «una actividad reflexiva que se realiza tanto individual como conjuntamente» (Ferrer Rodríguez, 2012: 23). Con esto entendemos que se parte desde lo personal, la búsqueda de respuestas a las preguntas personales, siempre acompañado por los profesores y las profesoras, así como, por los compañeros y las compañeras. Al hablar de una clase, nos referimos a un espacio en el que convive una multitud de culturas, etnias y religiones, lo que ofrece diversidad de percepciones del mundo y maneras de argumentar. No obstante, la diversidad de temáticas abordadas tendrá como resultado contradicciones, pero también reconciliaciones (Ferrer Rodríguez, 2012: 24-25).

Johanna Haynes también respalda este argumento al decir que en clase, a la hora de trabajar un tema concreto –como hablar sobre la muerte– es importante empezar por un cuento que ayude a los niños y a las niñas a empatizar con el personaje y a conectar con sus vivencias personales (Haynes, 2004: 25-26). El método socio-afectivo, según mi punto de vista, hace que los niños puedan entrar mejor en la historia. Y lo mismo ocurro con preguntarles lo que les haga pensar en qué harían ellos, que deberían hacer los personajes, etc. Es más, es importante animarlos a que hagan ellos las preguntas.

A medida que van adquiriendo más seguridad en sí mismos, los niños dejan de plantear preguntas únicamente al adulto. Valoran cada vez más la oportunidad de discutir entre ellos los asuntos importantes. Cada vez se preocupan más de plantear cuestiones que tengan algo que ver con sus propias vidas. (Haynes, 2004: 29)

Así pues, el planteamiento de la filosofía con niñas y niños empieza necesariamente con cuestiones que ellos plantean, a partir de un estímulo previo, como una historia, un cuento, una imagen, etc. Al plantearse todas las preguntas, el debate se focalizará en aquellas escogidas de acuerdo a un proceso democrático. Se persigue que los niños y las niñas piensen de una manera lógica y crítica, pero sobre todo –y es algo que ellos y ellas lo saben hacer perfectamente pero que con el paso del tiempo se pierde–, a pensar de una manera creativa. El objetivo final que se persigue no es que los infantes colaboren para llegar a una conclusión que obtenga unanimidad de apoyos a favor, sino que colaboren para llegar a la verdad a través de la diversidad de opiniones. Todo esto ayuda al desarrollo de la autoconciencia y la flexibilidad personal, entre otras muchas más aportaciones (Haynes, 2004: 33). Esta filosofía se

plantea como una actividad en la que la clase se establece en círculo, de manera que todos puedan verse las caras y estar comunicados.

...se pretende conseguir una comunicación eficaz y buenas relaciones en el aula, así como ofrecer un foro en el que se puedan abordar los problemas con talante constructivo. Se anima a los niños a que exploren sus sentimientos, a que escuchen a sus compañeros, a que hablen por turno y a que busquen soluciones (Haynes, 2004: 32)

No obstante, lo que sí que tiene que quedar claro es que un debate filosófico con niñas y niños sigue los mismos requisitos que cualquier otro debate imparcial, en el que se pide la escucha atenta, la no interrupción de los discursos de los demás, ni la imposición de ideas o cualquier forma de ridiculización o falta al respeto de cualquiera de los miembros del grupo. En cuanto al profesorado, este debe escuchar a los niños y a las niñas, pero al mismo tiempo, encontrar formas originales y creativas para lograr que el alumnado también le escuche y que, ulteriormente, se pase a la acción (Haynes, 2004: 93). No hay que olvidar que hoy en día estamos intentando educar niños que pertenecen a una sociedad movida por las innovaciones tecnológicas mediante métodos tradicionales de enseñanza, lo que se debe revisar y cambiar.

Para concluir este apartado cabe decir que entre los objetivos de la filosofía con niñas y niños se puede encontrar que se promueve el razonamiento reflexivo y el pensamiento más allá de lo individual abarcando el bien común (Ferrer Rodríguez, 2012: 25). Además, encontramos que genera el juicio crítico entre los jóvenes, pero, sobre todo, les impulsa hacia pensar por sí mismos. También, les ayuda a hacer uso de la reflexión para encontrar sentido a sus experiencias de vida. Por último, fomenta la comunicación, un aspecto fundamental entre los jóvenes (Ferrer Rodríguez, 2012: 29).

5.2. La ética del discurso

Como se ha mencionado anteriormente, a continuación se enumerarán los resultados sobre el análisis del texto de la autora Sonia París Albert. No obstante, me gustaría empezar este apartado con la definición de *diálogo* que el autor Vicent Martínez Guzmán (2004: 302) nos ofrece:

Acción de comunicarse dos o más personas pidiéndose o dándose razones de por qué se hacen, dicen o callan, lo que se hacen dicen o callan. Etimológicamente proviene del griego *diálogos* que, a su vez, viene del verbo *dialégomai* que significa hablar, decir, conversar. Es una palabra compuesta de la preposición *dia* como prefijo que significa «a través de» y de *logos* que significa, palabra, razón, discurso [...] Así «diálogo» es algo que nos hacemos dos o

más personas, a través de las palabras, de las razones que nos damos, de los discursos e, incluimos, de los silencios comunicativos.

Según las palabras del autor podemos ver que, en la ética del discurso, cada uno tiene la responsabilidad sobre todo aquello que dice, hace o calla. También, el otro como receptor, debe mostrar atención y disposición para comprender aquello que se le comunica a través de gestos, palabras y silencios.

Partimos de la premisa que dos personas, cuando empiezan un diálogo, establecen su relación, la definen. Teniendo en cuenta que toda la vida de las personas se define a través de sus relaciones, podemos decir que no se puede no comunicar. «Así, observamos la comunicación como un acto inherente a las relaciones humanas, parte de nuestra conducta y que tiene diferentes consecuencias en función de cómo sea utilizado» (París Albert, 2005: 177). Decimos pues, que la comunicación tiene entre sus premisas la empatía, el reconocimiento, el entendimiento mutuo y la búsqueda de la verdad.

Así pues, a continuación describimos los puntos más importantes a seguir –según la ética del discurso– para que se llegue a una buena y mejor comunicación. El primer punto y, sin duda, uno de los más importantes, es la escucha activa. Esto implica un esfuerzo por parte del receptor para entender el contexto de aquello de lo que se habla y las emociones y percepciones del emisor. El segundo es que uno de los propósitos más importantes del emisor sea hacerse entender, ya que muchas veces, por falta de compromiso con aquello que queremos comunicar o por falta de paciencia con la capacidad de comprensión del receptor, no prestamos suficiente atención a un objetivo tan importante como es el de hacernos entender. Otro caso que se suele dar es que los actores de la acción comunicativa presten mayor atención al hecho de afirmar su posición en la discusión que a la comprensión recíproca. Asimismo, es importante hablar desde nuestro punto de vista, sobre nuestros propios pensamientos y creencias, y no opinar sobre el otro, sobre sus actuaciones o convicciones. No obstante, tener un objetivo claro, preestablecido, de aquello que quieres decir tiene mucha importancia. Eso ayuda a no perder el hilo conductor de la conversación, así como, a poder seguir las ideas que queremos exponer y a que nuestro receptor nos pueda entender con más facilidad. Por último, uno de los puntos que personalmente considero de mayor relevancia es «...hacer ajustes que tengan en cuenta las diferencias de personalidad, sexo y cultura» (París Albert, 2005: 178).

Sin embargo, aparte de aquello que nos decimos a través de la comunicación oral, de las palabras, también hay que prestar atención a la comunicación no verbal como los silencios o la gesticulación. Estos dos recursos juegan un papel significativo, y más aún cuando el



silencio, según en qué circunstancias se utilice, puede tener unas consecuencias más o menos positivas. Esta idea del silencio se puede relacionar muy bien con la idea de interpelarnos unos a otros. Y la capacidad de interpelarnos significa que podemos pedirnos cuentas o pedirnos explicaciones por aquello que nos decimos, hacemos o callamos, en este caso. La interpelación en el silencio tiene que ver con la responsabilidad que asumimos a la hora de callarnos cosas. «Cualquier cosa que hacemos, decimos o callamos nos compromete, nos liga con los y las otras interlocutoras de tal forma que siempre podemos pedirnos cuentas y exigirnos nuestra responsabilidad» (París Albert, 2005: 180).

Siguiendo la misma línea, hay que decir que, en la ética del discurso, los mismos participantes son los que deben crear las normas que se han de cumplir para la buena comunicación y el buen desarrollo del discurso argumentativo. Esto garantiza la adecuación situacional de los afectados. Basándose en el consenso y el reconocimiento mutuo, las normas deben ser aceptadas por todos y cada uno de los afectados (París Albert, 2005: 184). No hay que olvidar que se busca una comunidad comunicativa ideal, pero, al mismo tiempo, una comunidad comunicativa real.

Avanzando en la idea, según la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, decir algo es realizar una acción. Por esto, entendemos que el acto de habla es una acción que tiene como finalidad el entendimiento. Sin embargo, para que el entendimiento entre todos los afectados se dé, se han de cumplir las pretensiones de validez del habla, que empiezan con el hecho de que el receptor entiende que el mensaje del emisor es verdadero, el mensaje es inteligible, la forma de realizar el mensaje es correcta y también que el receptor crea en la veracidad de la intención del emisor (París Albert, 2005: 185).

Otro punto relevante es el principio de universalización dentro de la ética del discurso. Según este, ninguna de las normas de las que hablamos anteriormente, se tomará como máxima, sino que se universalizará o ajustará según las circunstancias de afectado. Así pues, en el acto de la comunicación se aceptarán personas que saben que es el bien, que saben que es la justicia y que «...se entienden a sí mismas como la fuente de pretensiones legítimas y aceptan las condiciones de la cooperación equitativa» (París Albert, 2005: 186). Solo pueden entrar en la argumentación aquellos que garantizan la igualdad de derechos entre los participantes y la veracidad de sus aportaciones. Para concluir con esta idea, gracias al principio de universalización, solo se aceptaran las normas que benefician por igual a todos los afectados, y todo esto siguiendo el objetivo del reconocimiento recíproco (París Albert, 2005: 186).

No obstante, si definimos la acción comunicativa, esta tiene como pilar base el entendimiento lingüístico. Así, los afectados se

dedicarán a cooperar, compartiendo un momento de la vida y basándose en las interpretaciones comunes que hacen sobre diferentes situaciones. Esto quiere decir que los participantes en el acto comunicativo no seguirán las pautas de la acción estratégica en la que ellos buscan su propio éxito, sino que seguirán las pautas de la acción comunicativa cuya finalidad es entenderse mutuamente. En la comunidad ideal de comunicación de la que se nos habla en la ética del discurso, lo que se persigue es el consenso entre los participantes (París Albert, 2005: 188).

En este tipo de ética, tanto en el mundo subjetivo del participante o hablante como en el mundo social, la veracidad es muy importante. Por ello, se pueden criticar los actos de habla si se considera que el enunciado no es verdadero, si se duda respecto a si la intención del hablante es veraz, o se puede considerar un acto de habla no correcto si no cumple con las normas preestablecidas y aceptadas por todos los participantes. Otro punto importante de la ética del discurso es la responsabilidad, en tanto que todos los participantes deben asumir la responsabilidad de todo lo que dicen y las consecuencias que surgen de ello (París Albert, 2005: 189-190).

En definitiva, la ética del discurso, que también se conoce como la ética de la comunicación, tiene como base el discurso argumentativo (París Albert, 2005: 183).

5.3. La eficacia cultural

Siguiendo lo dicho en el apartado de la metodología, a continuación redactaremos los resultados del análisis del texto de los autores Eloísa Nos, Amador Iranzo y Alessandra Ferné, centrándonos en los significados de la eficacia cultural.

El estudio de la eficacia cultural se aplica y sustenta sobre una base muy importante que es la performatividad de los discursos, que se refiere, en pocas palabras, a las competencias que algunas palabras o expresiones tienen de convertirse en acciones que, finalmente, transforman la realidad. Este concepto de eficacia cultural tiene implícita «la capacidad de influencia sobre la opinión pública» (Nos, Iranzo y Ferné, 2012: 215).

Sin embargo, un primer paso hacia la eficacia cultural lo tiene la indignación, es decir, una emoción moral activadora, de responsabilidad, que empuja a la participación, a la investigación sobre aquello que indigna, y al empoderamiento. «En otras palabras, la eficacia comunicativa se entiende aquí como la capacidad de activar la sensibilidad moral de la ciudadanía (por medio de la indignación) como camino hacia una sabiduría cultural» (Nos, Iranzo y Ferné, 2005: 216).

VI. Discusión

A lo largo de los resultados hemos podido ver que gran parte de los pilares sobre los que se basa la ética del discurso se encuentran en la filosofía con niñas y niños. Nada más empezar con el análisis de la vinculación entre las dos, nos podemos dar cuenta de que, de estas, el diálogo es la acción más presente e importante. Como bien se sabe, por una parte, la ética del discurso se desarrolla en torno al diálogo y, por la otra, la filosofía con niñas y niños utiliza el diálogo como metodología de trabajo.

Siguiendo con el análisis, hemos dicho que en la ética del discurso se busca una comunidad comunicativa ideal, una comunidad comunicativa en la que todos tengan voz, en la que todos puedan dar su opinión y esta sea absolutamente válida, independientemente de la persona. En las clases de filosofía con niñas y niños también se busca que ellos y ellas tengan voz, que den su opinión y juntos encontrar soluciones sobre diferentes situaciones de la vida, ya que, contrariamente a lo que desde occidente se ha intentado inducir, los niños y las niñas tienen capacidad crítica. Así pues, podemos decir que tanto en este tipo de ética como en esta metodología filosófica, se busca llegar a una comunidad comunicativa ideal.

En estas comunidades comunicativas, la acción comunicativa que se lleva a cabo parte de una situación planteada previamente, son interpretaciones comunes sobre diferentes situaciones. Está claro que en el caso de la filosofía con niñas y niños, se parte de un estímulo previo, una historia contada previamente cuya plasmación ayude a que los infantes tengan más empatía con los personajes. No obstante, si hay algo que une a la ética del discurso y a la filosofía con niñas y niños es el objetivo. Y este, o la finalidad del diálogo, no es que se llegue a una conclusión apoyada por todos los participantes, sino que se llegue a la verdad a través de la diversidad de opiniones. Esto quiere decir que los participantes no perseguirán su propio éxito, sino que tendrán como propósito final el entendimiento mutuo. Así pues, la comunicación persigue la empatía, el reconocimiento, el entendimiento mutuo y la búsqueda de la verdad.

Sin embargo, si hay algo que define y une estos dos modelos teóricos es que siguen las mismas pautas de cualquier debate imparcial en el que se pide que se escuche atentamente, que no se interrumpan las intervenciones de los compañeros, que no se impongan las ideas; se rechaza cualquier forma de ridiculización o falta al respeto de cualquiera de los participantes a la discusión. No hay que olvidar que, niños, niñas o adultos, todos tenemos responsabilidad sobre aquello que decimos, hacemos o llamamos, puesto que tenemos la posibilidad de interpelarnos, es decir, podemos pedirnos cuentas por aquello que nos decimos, hacemos o





callamos. Y esto, porque, como decíamos anteriormente, la acción comunicativa o el acto de habla busca el entendimiento; sin embargo, para que este se dé, se deben cumplir las pretensiones de validez del habla, es decir, la verdad, la inteligibilidad, la rectitud normativa y la veracidad.

Asimismo, hay que considerar que, tanto en la ética del discurso como en la filosofía con niñas y niños, se tienen en cuenta las diferencias de sexo, cultura, personalidad, religión, etc. De esta manera, por una parte, en la ética del discurso, como se ha mencionado anteriormente, las normas creadas por todos los participantes antes de la comunicación siguen el principio de universalización, según el cual estas se deben ajustar a las circunstancias de cada uno. Por otra parte, en la filosofía con niñas y niños se aprovecha esta diversidad de culturas, etnias, religiones, como una diversidad de percepciones sobre el mundo y una multitud de maneras de argumentar.

A continuación, como se ha mencionado en la introducción de este trabajo, me gustaría hablar sobre la eficacia cultural de la filosofía con niñas y niños a través de los resultados del análisis de los textos.

Si miramos los resultados extraídos sobre la filosofía con niñas y niños, nos damos cuenta de que sí que persigue una finalidad activa, de transformación de la realidad. Aunque estemos hablando de niñas y niños, esta filosofía aboga por un empoderamiento de estos infantes que, mediante las reflexiones filosóficas, puedan llegar a participar de forma activa en sus comunidades y naciones.

Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, el primer paso hacia la eficacia cultural es la indignación. En este sentido, se persigue que el alumnado de la filosofía sobre la que estamos hablando piense de una manera lógica, crítica y creativa. Por tanto, vemos que la creatividad está presente en la filosofía con niñas y niños, lo que podemos relacionar con otro pilar básico de la eficacia cultural: la participación. Los profesores y las profesoras, aparte de escuchar, tienen como objetivo empoderarlos para que, ulteriormente, se pase a la acción.

Por último, se puede observar que la filosofía con niñas y niños sí que goza de eficacia cultural, puesto que promueve un pensamiento reflexivo más allá de lo individual, encaminado hacia un bien común.

VII. Conclusión

.....

A lo largo de este trabajo se ha podido ver el estudio sobre la filosofía con niñas y niños y, después, por una parte, la relación y fusión de esta con la ética del discurso y, por otra, el análisis de su eficacia cultural.



De esta manera, se ha podido observar que tanto la filosofía con niñas y niños como la ética del discurso tienen como pilar básico el diálogo. Continuando con el análisis de las dos, hemos visto que tienen como aspiración una comunidad comunicativa ideal, en la que todos los participantes tengan voz, puedan aportar sus opiniones y sean escuchados.

Asimismo, en este estudio también pudimos ver que en ninguno de los dos casos la finalidad que se persigue es un objetivo individual o estratégico, sino que se quiere llegar a la verdad mediante la diversidad de opiniones, el entendimiento mutuo y la empatía. No obstante, los dos modelos teóricos que estamos considerando siguen las mismas pautas que cualquier debate imparcial, en el que el respeto mutuo hacia las opiniones del otro o hacia su turno de palabra son las pautas que dirigen el diálogo. Y esto es así porque tenemos responsabilidad sobre todo lo que decimos, hacemos o callamos, ya que tenemos la capacidad y la posibilidad de interpelarnos los unos a los otros.

Si pasamos a la otra parte analizada en este texto, la eficacia cultural de la filosofía con niñas y niños, hemos podido observar que esta tiene como finalidad última la transformación de la realidad. Es una filosofía que se propone empoderar a niñas y niños para que, posteriormente, puedan participar activamente en sus sociedades. Para llevar a cabo este propósito se empuja a los infantes hacia un pensamiento crítico, lógico y creativo.

Como conclusión se puede decir que la filosofía con niñas y niños sí que tiene una eficacia cultural, teniendo en cuenta que se les empuja hacia un pensamiento reflexivo sobre el bien común. Sin embargo, esta filosofía puede dar la imagen de que se queda bastante en la reflexión, sin llegar a la práctica, lo que veo como una posible limitación de esta. Considero que el profesorado, después de pasar sobre el proceso de reflexión y debate con el alumnado, no solo debe empoderarlo teóricamente para que en un futuro pueda actuar para transformar la realidad, sino que deben implicarlos físicamente en casos concretos de su propia sociedad. De esta manera, aunque sean niñas y niños, se verán productivos para su entorno, lo que los empoderará más que cualquier reflexión crítica.

VIII. Bibliografía

- Dussel, Enrique. 1996. «La ética de la liberación ante la ética del discurso». *Isegoría: Revista de filosofía moral y política* 13: 135-149.
- Ferrer Rodríguez, Guillermina. 2012. «Filosofía para niños. Cómo acercar la filosofía a niños y niñas». *Fòrum de Recerca* 17: 21-34.



- Haynes, Johanna. 2004. *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós Educador.
- Martínez Guzmán, Vicent. 2004. «Diálogo». En *Enciclopedia de paz y conflictos*, editado por Mario López Martínez, 302-303. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Nos Aldás, Eloísa, Amador Iranzo y Alessandra Farné. 2012. «La eficacia cultural de la comunicación de las ONGD: los discursos de los movimientos sociales actuales como revisión». *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación* 17: 209-237.
- París Albert, Sonia. 2006. *La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz*. Tesis doctoral. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I.
- Siurana, Juan Carlos. 2007. «La ética del deporte desde la justicia como igualdad de oportunidades en la ética del discurso». *Quaderns de Filosofia i Ciència* 37: 79-90.



La necesidad de una educación en el perdón en los cuentos infantiles tradicionales:

Caperucita Roja y Blancanieves

Anca-Nicoleta Rotila
al286523@uji.es



I. Resumen

Debido a la gran importancia que tienen los cuentos infantiles en el desarrollo del carácter de los más pequeños, esta investigación tiene como objetivo el análisis de los valores que se enseñan en dos cuentos tradicionales, *Caperucita Roja* y *Blancanieves*. Para ello hemos utilizado como metodología, por una parte, el estudio de las dos historias en las versiones de los hermanos Grimm y, por otra parte, se ha recurrido a las investigaciones de autores como Bruno Bettelheim, entre otros.

De esta manera, expondremos ideas como las de familia, respeto, cuidado de los mayores o generosidad en estas narraciones. Además, destacaremos la enseñanza del castigo y la venganza en estos cuentos, así como su influencia en el comportamiento de los futuros adultos, y la necesidad de una educación en el perdón.

Palabras clave: cuentos, valores, niños y niñas, castigo, perdón.

II. Introducción

Cuando son pequeños, los niños y las niñas adquieren su bagaje cultural y, por tanto, su forma de entender de la vida. Por una parte, lo hacen a través del impacto que los padres causan en su carácter y, por otra parte, a través de la literatura infantil.

Por esta razón, el objetivo de este trabajo es el de analizar los valores que se enseñan en dos de los cuentos tradicionales por excelencia, *Caperucita Roja* y *Blancanieves*, para que, ulteriormente, podamos extraer conclusiones y proponer alternativas.

De esta manera, la estructura del siguiente trabajo empieza con el análisis de los valores que se enseñan mediante los cuentos de *Caperucita Roja* y *Blancanieves*. Posteriormente, nos adentramos en la profundidad de este estudio previo en el apartado «Resultado del análisis de los valores en *Caperucita Roja* y *Blancanieves*». Para terminar, expondremos las conclusiones y razonamientos finales.

2.1. *Caperucita Roja*

Al ser un cuento tradicional y muchas veces reinterpretado, *Caperucita Roja* es conocida como tal por primera vez gracias al autor francés Charles Perrault. Ya que esta versión no es muy conocida hoy en día, nos centraremos en la interpretación del mismo cuento de los hermanos Grimm.

La historia de *Caperucita* es ampliamente conocida: se trata de una niña cuya madre envía a visitar a su abuela enferma y en el camino se encuentra al lobo que, por su culpa, logra comerse a la abuela. Como la mayoría de los cuentos tradicionales, este también



contiene cierta violencia que apenas se aprecia en otros relatos más recientes. Sin embargo, aparte de la violencia, como en todos los cuentos, en *Caperucita Roja* podemos observar ciertos valores que influyen en la mentalidad infantil.

Uno de los valores que más resaltan en este cuento es el de la familia. Aunque en ningún momento de la historia se menciona al padre de Caperucita, la niña ama a su familia, compuesta por la madre y la abuela. No obstante, cabe detenerse en este aspecto para resaltar el hecho de que la idea de familia transmitida por el cuento no es lo que se entiende por tradicional, compuesta por la madre, el padre y los hijos, sino que nos enseña una familia compuesta por la madre y su hija. Además, la preocupación de Caperucita por su abuela enferma educa a los niños en el cuidado de los mayores o de los abuelos. Asimismo, si nos centramos en la relación de la niña con su abuela, podemos hablar también de valores como la solidaridad o el respeto.

Conforme avanza la historia, puede que el valor más destacado de la trama es el de aprender a no confiar en los extraños. Hay que mencionar que, en un principio, esta historia tenía una connotación sexual muy acusada, ya que, en la versión del autor Perrault el lobo seduce a la niña con unas intenciones sexuales. Esta interpretación del siglo XV trata de enseñar a las niñas y adolescentes a no confiar en los hombres que intentan seducirlas. La versión actualizada, cuyos valores estamos analizando, tiene como finalidad enseñar a los más pequeños a no irse con extraños, y sobre todo, a no hablar con estos. Así, debido a que Caperucita le reveló la dirección de la abuelita al lobo, este pudo llegar primero y comérsela.

Otro valor relevante de nuestra historia es el de no desobedecer nunca a los padres. Recordemos que, al salir de casa, la madre de Caperucita le dijo que tuviera cuidado al pasar por el bosque y que nunca se apartase del camino; claramente, la niña no obedeció, puesto que habla con el lobo y se queda a recoger flores allí donde este le enseñó (Bettelheim, 1999: 176-191).

Al final del cuento, llegamos al momento en el que el cazador salva a la niña y a su abuela cortando la barriga del lobo. Sin embargo, el cuento no finaliza aquí, sino que a Caperucita se le ocurre que pueden ponerle piedras en la barriga y coserla de nuevo. Por consiguiente, trasluce el deseo de venganza en la niña, más allá del castigo que el lobo ya recibe por comerse a las dos féminas. Retomaremos este aspecto en las conclusiones de nuestros análisis.

2.2. *Blancanieves*

El cuento de *Blancanieves*, aunque en su versión original destaca por el papel de la propia protagonista, en la versión de los hermanos Grimm también adquieren gran importancia los enanitos, de forma

que el cuento pasa a conocerse como *Blancanieves y los siete enanitos*.

Siguiendo el mismo patrón que en el análisis del cuento anterior, el primer valor que se destaca en esta historia es la envidia o, mejor dicho, el papel destructivo de la envidia. La madrastra de Blancanieves está celosa o tiene envidia de la niña por ser más guapa que ella. Este hecho puede servir de ejemplo positivo para los más pequeños, al enseñarles que uno se debe querer a sí mismo tal y como es, y que tener envidia solo acaba provocando efectos negativos.

Al igual que en el ejemplo anterior, conviene hablar del papel de la familia que enseña este cuento. Se trata de una familia monoparental, similar a la de Caperucita Roja; sin embargo, en este caso Blancanieves vive con su madrastra después de la muerte de su padre. A modo de inciso, consideramos que mostrar ejemplos de familias diferentes al modelo tradicional impuesto por la religión tiene un gran valor educativo.

También podemos ver que la solidaridad está muy presente, más aún si cabe en el viaje que Blancanieves ha de realizar hasta lograr su final feliz. Conviene recordar que la madrastra encarga a un cazador que mate a la niña. No obstante, este la deja escapar y entrega a la reina los pulmones y el hígado de un jabalí. Se trata, pues, de un gran ejemplo de solidaridad para los niños y las niñas, así como de una anécdota que enseña que se debe ayudar a los demás si surge la oportunidad.

Es de destacar también la generosidad con la que es recibida Blancanieves por parte de los enanitos; así como la manera en la que lo comparten todo con ella y el compañerismo que encuentra entre los propios enanitos: se ayudan, trabajan juntos, viven juntos, etc. Aun así, hay que mencionar el hecho de que Blancanieves, durante su estancia en la casa de los enanitos, se dedica a los trabajos del hogar. Encontramos aquí un ejemplo del currículum oculto que subyace a los cuentos tradicionales y que construye los roles de género, entre otros aspectos.

Al igual que en el cuento de *Caperucita Roja*, Blancanieves es una niña inocente que decide abrirle la puerta a la reina disfrazada, aunque los enanitos le habían dicho que no abriera la puerta a nadie. Una vez más vemos un ejemplo de las consecuencias que tiene la desobediencia hacia los padres o mayores, y de qué puede pasar cuando hablamos con extraños.

Como sucede en la mayoría de los cuentos de hadas, este acaba con la boda de Blancanieves y el príncipe, después de que este la devolviese a la vida con su beso. En contraste, la madrastra de Blancanieves fue condenada a calzar unos zapatos de hierro calentados al rojo vivo, con los que tendría que bailar hasta morir



(Bettelheim, 1999: 207-222). Una vez más encontramos el tema del castigo, en el que profundizaremos en el siguiente apartado.

III. Resultado del análisis de los valores en *Caperucita Roja* y *Blancanieves*

Antes de entrar plenamente en los resultados de nuestra investigación, cabe recordar la importancia que tienen los cuentos en la vida de los infantes. Habida cuenta de la trascendencia de estas historias en el carácter de los niños y las niñas, los cuentos infantiles deben dar mucha importancia a las inquietudes de los más pequeños, darles soluciones, abordar sus problemas con seriedad y, al mismo tiempo, acrecentar su confianza en ellos mismos y en sus futuros (Bettelheim, 1999: 11). De esta manera, podemos apreciar que cada uno de nosotros tiene todo un bagaje de conocimientos extraídos de los llamados cuentos populares de hadas. Son historias que poco tienen que ver con la sociedad moderna, pero que ofrecen una educación moral basada en lo experiencial, así como en conceptos abstractos. «En este sentido, los cuentos de hadas tienen un valor inestimable, puesto que ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo» (Bettelheim, 1999: 13). Asimismo, en los cuento de hadas se plantean problemas de una forma concisa, para que el niño o la niña puedan abordarla de una manera sencilla. De esta forma, se evitan las situaciones complejas, al apoyarse en personajes típicos y no únicos (Bettelheim, 1999: 14).

Al igual que en los dos ejemplos que analizamos anteriormente, *Caperucita Roja* y *Blancanieves*, un hecho destacable es que en los cuentos los personajes no son buenos y malos al mismo tiempo, como en la vida real. Cada personaje tiene su carácter bien definido y a lo largo del cuento no lo cambia en ningún momento. Así, los niños se identifican con el héroe, de tal manera que, cuantas más acciones llenas de honradez realiza un personaje, más fácil le será al infante identificarse con este. Por tanto, vemos que en la niñez no se preguntan si quieren ser buenos o malos sino que la cuestión es más bien a quién quieren parecerse. Es un acto mimético típico de la infancia (Bettelheim, 1999: 15). Además, en la gran mayoría de los cuentos tradicionales de hadas, el personaje malvado consigue el puesto del héroe por un periodo limitado. Para ejemplificar esto podemos pensar en el lobo de *Caperucita Roja* o la malvada madre de *Blancanieves*.

Sin embargo, como ya anticipamos en los dos apartados anteriores, queremos detenernos en el castigo. En todos los cuentos infantiles tradicionales, el personaje malo o negativo es castigado al acabar el cuento, lo que no podemos decir que constituya un buen ejemplo o experiencia en la educación moral del infante. Tal como





nos explica el autor Bettelheim: «Tanto en los cuentos de hadas como en la vida real, el castigo, o el temor al castigo, sólo evita el crimen de modo relativo» (Bettelheim, 1999: 14-15). Por tanto, entendemos que el castigo aparece en cada uno de los cuentos para enseñarnos que la venganza mediante el crimen no cambiaría nada en el personaje negativo. No obstante, mediante el castigo tampoco se nos muestra una transformación del carácter considerado como malo o negativo. Es decir, por un lado, se enseña a los niños que cualquier acto malvado o que no cumpla con unas determinadas normas será castigado gravemente. Por otra parte, independientemente del acto, se da máxima importancia al castigo y nunca al perdón.

Continuando con esta idea, si partimos de la gran influencia educativa moral que tienen los cuentos en el carácter infantil, puede deducirse que la conducta dañina o vengativa de la futura persona adulta podría tener sus antecedentes aquí, en los cuentos de hadas. Al igual que estas historias nos influyen en la idea de familia convencional, mediante el príncipe y la princesa, o que cada disputa entre grandes reyes se acaba en una guerra, se contribuye así a la idea de que debemos vengarnos de todo aquello que nos hagan y aplicar un castigo. Puede considerarse que algunas de las conductas que se pueden ver en la sociedad actual tienen parte de su germen en los cuentos tradicionales.

En relación con esta idea, en el sistema educativo actual, encontramos un gran vacío, especialmente en lo relativo al perdón. Aunque en los últimos años se ha puesto cada vez más de moda la educación en valores, este hueco del que hablamos sigue sin ser tratado y se continúan dejando de lado algunas experiencias básicas como el perdón o el arrepentimiento, entre otras. Si nos remitimos al pasado de cada uno, podríamos recordar cómo se trataba el perdón en la educación infantil, cuando la maestra o el maestro nos exigían pedir perdón por morder, pegar o cualquier otro acto similar. A pesar de ello, el perdón no se aborda desde un punto de vista más profundo, como sucede con otros valores como la solidaridad, el respeto o el amor. También parece que el tema del perdón queda relegado a los primeros años y no resurge conforme avanzamos en los años del estudio.

Según los autores María del Rosario González Martín y Juan Luis Fuentes, «el perdón es decisivo en la constitución de una persona sana, o al menos, la decisión constante de otorgarlo o no» (González Martín y Fuentes, 2012: 480). Por tanto, el perdón debería ser una de los temas prioritarios en el currículum educativo. En nuestra sociedad, en la que las emociones suelen considerarse de segundo orden o directamente ningunarse, es preciso recurrir a dinámicas tan profundas como es el perdón, en las que el niño o la niña no retengan una imagen negativa tanto del otro como de sí mismos, así



como que aprendan a gestionar sus sentimientos de venganza y futura reparación. Sin el perdón, aunque la situación conflictiva se haya detenido, la relación no se puede curar (González Martín y Fuentes, 2012: 482).

Además, aunque el ámbito familiar es reconocido como un lugar ético en el que se deben aprender los valores básicos desde los primeros años de vida, el ámbito educativo, debido a la gran cantidad de relaciones interpersonales y sociales que se establecen en las escuelas, debe involucrarse en la enseñanza del perdón. «Como toda experiencia humana el perdón necesita ser educado y por ello, ni la familia ni la escuela pueden ignorarlo» (González Martín y Fuentes, 2012: 485). Por tanto, toda educación debe enseñar, aparte de la transformación pacífica de conflictos mediante la comunicación, la transformación sana y constructiva de las personas, la comunidad y la sociedad.

Así, en el proceso educativo el educador debe ejercer de facilitador que ayude al alumnado a abordar de frente la acción negativa que ha recibido, de manera que pueda valorarla sin justificarla o relativizarla. El educador debe partir de la idea del conflicto como algo inherente a la condición humana, y por tanto, imposible de evitar. Aunque un conflicto puede resultar una experiencia negativa, se ha de tratar como una oportunidad de cambio. Como la autora Sonia París Albert (2009: 21) nos dice:

Así, siguiendo a Francisco Muñoz, se considera que el carácter positivo o negativo de los conflictos depende de los medios que son usados para su regulación. En este sentido, el conflicto será negativo si es gestionado con violencia y positivo si es regulado con la práctica de medios pacíficos. En el primero de los casos su carácter negativo será fruto de las consecuencias destructivas que la violencia produce, a diferencia el segundo en el cual será positivo debido al cuidado de las relaciones que se alcanza cuando se actúa de manera pacífica.

Es más, «enfrentarse al mal cometido y sus consecuencias es ocasión de crecimiento personal» (González Martín y Fuentes, 2012: 486).

Si profundizamos en la necesidad de educar en el perdón, podemos hablar de recuperación de la dignidad y de la esperanza. Según nos dice la autora Arendt (1995: 29), el perdón nos aleja de la venganza y «logra dar lugar a un nuevo comienzo allí donde todo parecía haber concluido». Y esto se debe a que, como personas y, por tanto, actores, somos capaces de perdonar y arrepentirnos (Hilb, 2015: 46), más aún cuando el perdón y la reconciliación se traducen en trabajo conjunto por un mundo común mejor (Hilb, 2015: 52).



Si abundamos un poco más en el tema, podemos afirmar que el perdón y la promesa son facultades sin las que la acción no es posible (López, 2011: 269); aquí entendemos por acción:

... ese poder de hacerse parte del mundo espontáneamente; de comenzar procesos originarios como la existencia humana misma. La acción, en estos términos, es una actividad enteramente positiva, pues desvela la posibilidad del comienzo que es inherente al nacimiento, al origen, de la humanidad.

Hannah Arendt nos explica que no podemos retroceder el tiempo para deshacer un mal ya cometido, y tampoco podemos garantizar que ese mal no se volverá a hacer. Pero ante estas imposibilidades, los únicos remedios son el perdón y la promesa (López, 2011: 270). Estamos hablando de un perdón que tiene que ver con el amor, no un amor romántico, sino un amor de amistad que, junto con el perdón, se entiende como el respeto al prójimo (López, 2011: 277). Esto se debe a que, según la autora Arendt «el perdón solo puede darse en la relación directa entre quien perdona y quien es perdonado, ya que el perdón y la promesa realizados en soledad o aislamiento carecen de realidad y no tienen otro significado que el de un papel desempeñado ante el yo de uno mismo» (Arendt, 2009: 257). A partir de esta última idea, debemos mostrar nuestro desacuerdo con la autora, al considerar que el perdón es una acción personal liberadora con dos vertientes. Por una parte, uno ha de perdonar a su prójimo; por otra parte (quizá la más importante), uno tiene la posibilidad de liberar su conciencia al perdonar.

En suma, esta propuesta no se inscribe en un marco educativo en el que se deban dar «clases de perdón» o enseñarse este valor de una manera forzada. Consideramos que, al igual que otros muchos valores aprendidos desde la infancia, el perdón se ha de trabajar a través de la literatura, desde los cuentos infantiles.

IV. Conclusiones

.....

Dada la gran importancia que tienen los cuentos infantiles en el desarrollo del carácter de los niños, hemos empezado por analizar los valores transmiten, mediante dos de los cuentos más conocidos, *Caperucita Roja* y *Blancanieves*.

Puesto que la versión inicial de *Caperucita Roja* del autor Charles Perrault no parece estar muy adaptada a los tiempos actuales y tiene cierta inclinación hacia lo sexual, nuestro análisis se basó en la versión adaptada de los hermanos Grimm. Aunque la violencia es patente, como sucede en casi todos los cuentos de este tipo, en la historia de *Caperucita Roja* también encontramos valores bien ejemplificados que pueden establecer una base educativa para los



niños y las niñas. De esta manera, a lo largo del cuento encontramos enseñanzas como el hecho de no confiar en los extraños y no desobedecer a los padres, así como el respeto y el cuidado de los mayores o los abuelos, o bien una idea de familia muy frecuente en nuestros días.

En cuanto al análisis de los valores y enseñanzas presentes en el cuento de *Blancanieves*, el tema principal de esta historia es cómo la envidia puede llegar a ser destructiva tanto para uno mismo como para los que le rodean. Así pues, destacamos las enseñanzas de solidaridad, generosidad y ayuda al prójimo cada vez que se tiene la oportunidad. Como similitudes entre los dos cuentos analizados, vemos que en ambos se aborda el tema de la familia monoparental y las repercusiones que pueden tener conductas como hablar con extraños o confiar en ellos.

No obstante, si algo podemos destacar no solo en estas dos historias, sino también en la gran mayoría de los cuentos de hadas, es el castigo o la venganza. Partiendo de la afirmación de que gran parte de nuestro bagaje de conocimientos se adquiere durante la infancia mediante los cuentos infantiles, es fácil deducir que parte de estos conocimientos están determinados también por la idea de castigo. Es más, los niños y las niñas se suelen identificar con el héroe, un héroe que siempre gana mediante la venganza o el castigo del personaje negativo, nunca por medio del perdón. Aunque puede parecer una enseñanza mínima y de importancia cuestionable, al igual que las niñas sueñan desde pequeñas con casarse con su príncipe azul debido a la influencia de los cuentos de hadas, consideramos que la idea del castigo de las historias infantiles desempeña un importante papel en los caracteres que predominan en nuestra sociedad adulta actual.

Muy ligado a este problema está la ausencia del tratamiento del perdón dentro del ámbito educativo. Esta experiencia básica entre personas debería estar presente en la educación de los más pequeños desde una edad temprana. De esta manera, al igual que se da mucha importancia a valores como el respeto o la solidaridad, consideramos necesaria la educación en el perdón.

Por una parte, la libertad individual, aparte de otros pilares fundamentales, también tiene como base el perdón, especialmente cuando hablamos de niños cuyo entorno más próximo son las escuelas, en las que abundan las relaciones sociales y, por tanto, los conflictos. Por otra parte, al perdonar podemos hablar de la recuperación de la dignidad y la esperanza, al confiar en la transformación positiva del conflicto.

Para finalizar, consideramos que la educación en el perdón es de vital importancia en nuestra sociedad, pero no de una manera forzada, sino, al igual que otros valores y enseñanzas que interiorizamos desde pequeños mediante los cuentos, y que se

quedan con nosotros para toda la vida, el perdón se ha de aprender a través de la literatura infantil.

V. Bibliografía

- Arendt, Hannah. 1995. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah y Manuel Cruz. 2009. *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bettelheim, Bruno. 1999. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- González Martín, María del Rosario y Juan Luis Fuentes. 2012. «Los límites de las modas educativas y la condición humana. Un hueco de la educación de las grandes experiencias: el perdón». *Revista Española de Pedagogía* 253: 479-493.
- Hilb, Claudia. 2015. «Justicia, reconciliación, perdón», En *Les a humanitat: Argentina y Sudàfrica: reflexions després del Mal*, editado por Claudia Hilb, 53-74. España: Katz.
- López, María. 2011. «La reversibilidad del tiempo, el perdón y la promesa en Hannah Arendt». *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología* 3: 265-278.
- París Albert, Sonia. 2009. *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria.





Las distopías en las series de televisión contemporáneas:

una aproximación

Francisco Giménez Mateu
al362643@uji.es

I. Resumen

En las páginas que siguen me propongo presentar el proyecto preparado para el desarrollo de mi tesis doctoral enmarcada en el programa de doctorado en Estudios Interdisciplinarios de Género. Una tesis doctoral que se centrará en el concepto filosófico de *distopía* a través de un análisis tanto literario como audiovisual de las ideas de *utopía* y *distopía* a lo largo de la historia. Para ello, estudiaré desde la utópica *La República*, de Platón, hasta la distópica *1984*, de George Orwell; y desde la película *Metrópolis*, de Fritz Lang, hasta la serie de televisión *El cuento de la criada*, creada por Bruce Miller. En este artículo planteo una introducción a dicha tesis doctoral, además de un acercamiento a su metodología y objetivos propuestos: encontrar esos puntos comunes entre las producciones utópicas y distópicas analizadas que nos conduzcan a componer una noción integral de *distopía* para tratar de *com-prender* una definición de dicho término y *des-cubrir* si las relaciones de género, entre otras cosas, pueden definir aquel tipo de sociedades que damos en llamar *distópicas*. Por eso, como el texto siguiente se trata de una proyección, el lector puede echar en falta apartados tales como «Resultados» o «Conclusiones». Esto es así porque la finalidad de las próximas líneas es tan solo esbozar un proyecto que irá cogiendo forma en un futuro cercano y que, espero, poder describir en próximos números de *Fòrum de Recerca*.

Palabras clave: distopía, utopía, estudios de género, series de televisión, análisis literario, análisis audiovisual

II. Introducción

El espíritu de la distopía, siempre pesimista, se ha generalizado tanto en nuestro tiempo como en su momento lo hizo el espíritu, siempre optimista, de la utopía (Núñez Ladevéze, 1986: 122). Si podemos decir que la utopía aparece ligada a momentos históricos determinados, a momentos de crisis (Servier, 1969: 228), lo mismo podemos decir, pienso, de la distopía. Una distopía y utopía que quedan ligadas, también, en su definición. Porque si intentar definir la idea de *utopía* es, o puede ser, tanto o más inútil que definir el significado de *filosofía* (Blanco Martínez, 2000: 11), lo mismo podemos decir de la *distopía*. Y es que no fue hasta 2014 cuando José María Merino preparó este término para su entrada en el *Diccionario de la Lengua Española* (Morán Bueno, 2014; Costa Vila, 2014) y la definió así: «representación ficticia de una sociedad futura de características negativas causantes de alienación humana» (DLE 2014, 814).



La primera referencia de la palabra *utopía*, la encontramos (con todas sus ambigüedades) en Tomás Moro (Mumford, 2013: 9), en su libro *De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopía*, publicado en 1516 (Trousson, 2011: 10). Y la primera referencia de la palabra *distopía*, la encontramos (aunque no significa exactamente lo que hoy entendemos por la palabra) en John Stuart Mill, en un discurso parlamentario en 1868: «It is, perhaps, too complimentary to call them utopians, they ought rather to be called dys-topians [...]» (Aldridge, 1984: 8). Con esto quería llegar a interpretar tanto a la utopía como a la distopía como elementos ligados a su propio tiempo, un tiempo que identifico con la modernidad y con la posmodernidad.

Aunque mitos hay en todos los pueblos del mundo, «utopías» (y añadido, por lo tanto, «distopías») solo se han forjado en Occidente, debido, sobre todo, a esa concepción judeocristiana del mundo que contrapone lo que es a lo que debe (o debería) ser: ese sentimiento profundo de una meta por alcanzar (Cappelletti, 1966: 3; Servier, 1969: 230), ese deseo del «deber ser», ese afán por lo justo del que habla Martin Buber (1955: 17). Es, pues, esa idea de que hay un deber ser implícito en el ser mismo y que, además, puede explicitarse especulativamente, lo que introduce el rasgo utópico en el pensamiento (Núñez Ladevéze, 1986: 111). Jean Servier (1969: 230) describe dos grandes características de toda utopía: la descripción de una ciudad considerada perfecta y una crítica del orden social. Una crítica que, mediante la comparación con la realidad, muestra sus defectos (Núñez Ladevéze, 1986: 112). De ahí la definición que hace de *utopía* Martin Buber (1955: 17): «una expresión de algo que no existe, que solo es imaginario». Una expresión que, como ya he dicho, supone una crítica al presente y un intento de descubrir otras alternativas (Mumford, 2013: 10-11; Núñez Ladevéze, 1986: 114). Una actitud crítica que *aparece* ante el disgusto del modo de ser actual del mundo: un disgusto que nos prepara para comprender lo que este mundo tiene de equivocado (Buber, 1955: 18).

Si la modernidad, ya agotada, ha dejado paso a la posmodernidad (Díaz, 1999: 13, 31), lo mismo puede decirse, creo, de la utopía y la distopía: la utopía, ya agotada, ha dejado paso a la distopía. Una utopía que, relacionada en la modernidad con la dialéctica histórica, parecía justificar y legitimar cualquier presente (Devueau, 1961: 31-32). Además, como apunta Lewis Mumford (2013: 12-14): la gran mayoría de las utopías clásicas tienen en su base elementos cerrados, inflexibles y totalitarios. De ahí las debilidades esenciales de la utopía que, pienso, son superadas, ahora, con la distopía. Luis Núñez Ladevéze (1986: 120) afirma, en este sentido, que «el desencanto ha sustituido al candor de la utopía primigenia». Y Jean Servier (1969: 230) que «semejante angustia es a

menudo generadora de sueños compensadores». Así pues, esa sensación de desánimo, pesimismo y desencanto desemboca en la distopía (y, también, creo, en la posmodernidad): un instrumento poderoso con el que poder exponer el disentimiento, la protesta y el temor (Núñez Ladevéze, 1986: 121).

III. Objetivos

Como pienso que no pueden, *a priori*, separarse los conceptos de *utopía* y *distopía* para estudiarlos, he considerado totalmente necesario un acercamiento al concepto de *distopía* a través del de *utopía*. Por ello, mi entrada al mundo de la distopía se llevará a cabo a partir del de la utopía. Y para abrir las puertas de ese mundo utópico, tomaré las llaves de aquellas obras que se han considerado como fundantes del género utópico, como *Utopía*, de Tomás Moro (quien, dicho sea de paso, inventa el neologismo *utopía*); *Ciudad del Sol*, de Tommaso Campanella, o *Nueva Atlántida*, de Francis Bacon. También pasaré revista al contexto histórico que acompaña a estas obras porque toda obra nace en un tiempo, y tiempo y obra, pienso, no pueden leerse por separado. Luego de haber hecho una lectura literaria e histórica de la utopía, estaré preparado para entrar en el reino de la distopía. Una distopía (tema central de mi tesis doctoral) que, también, como la utopía, nace en un determinado tiempo. Por eso, haré el acercamiento a la distopía desde dos perspectivas. Uno, una perspectiva literaria (analizando cómo se pasa de un pensamiento utópico y optimista a un pensamiento distópico de corte pesimista) comparando la literatura utópica con la literatura distópica y descubriendo cómo, necesariamente, las obras utópicas (debido a sus limitaciones) nos conducen a las obras distópicas. Dos, una perspectiva audiovisual, analizando películas y series de televisión distópicas, porque si la distopía forma parte de un tiempo concreto (como definiendo) ese tiempo es el tiempo del cine, el tiempo de las series de televisión. Necesariamente, pues, haré un repaso de las primeras películas con una temática distópica clara, como puede ser, por ejemplo, *Metrópolis*, de Fritz Lang, en 1929, para observar cómo se pueden complementar la literatura y lo audiovisual para llevarnos de la mano a una noción de la *distopía* más precisa.

A continuación, entraré de lleno en la parte más específica de toda mi tesis doctoral: un análisis audiovisual de algunas series de televisión contemporáneas para desembocar en cómo se nos muestra, qué mecanismos utiliza y por qué nos afecta emocionalmente el contenido audiovisual de dichas series de televisión. Me gustaría comentar que la elección de estas no es arbitraria y que se fundamenta en un objetivo claro: descubrir cómo nos pueden acercar las series de televisión a un contenido





existencial, a valores morales y a conceptos filosóficos. Además, para dotar a todo este estudio de una perspectiva de género, dicha elección se meditará y mucho. De ahí que pueda anticipar, por ahora, *El cuento de la criada*, serie de televisión (además de obra literaria) que nos narra una sociedad donde la mujer ha quedado relegada a un segundo plano.

Con lo dicho, puedo preluar que mi tesis doctoral contará con el siguiente objetivo general: analizar la idea de *distopía* en la actualidad a través de un estudio audiovisual de algunas series de televisión actuales como *El cuento de la criada* con el fin de *descubrir* esos elementos comunes que hacen que podamos llamarlas «distópicas» para *des-velar*, desde allí, una teoría y definición de la *distopía*. Además, también trabajaré estos otros objetivos específicos: primero, desarrollar una historia de la «utopía» a partir de sus textos más significativos para encontrar esos elementos comunes que hacen que se las pueda llamar «utopías» e imaginar una definición o una teoría que pudiera incluirlas a todas. Segundo, estudiar una historia de la «distopía» a través de un análisis tanto de sus aportes literarios como de sus producciones audiovisuales más significativas para encontrar, igual que en el caso anterior, esos elementos comunes que hacen que se las pueda llamar «distopías» e imaginar una definición o una teoría que pudiera incluirlas a todas. Tercero, encontrar una identificación histórica tanto de la utopía como de la distopía para comprender por qué aparecen en un determinado momento y no en otro y relacionarlas, así, con su tiempo y entre ellas mismas. Y cuarto, llevar a cabo un análisis literario de todas las obras utópicas y distópicas citadas, además, de complementarlo con un análisis audiovisual de algunas de sus producciones audiovisuales (en este caso, algunas series de televisión) para entender cómo se vierten las ideas literarias en el mundo audiovisual, cómo se complementan y cómo pueden ayudarnos a entender algunos conceptos (en este caso, la distopía) de una forma más completa.

IV. Metodología

Con lo ya anticipado, queda claro que para estudiar el concepto de *distopía*, será necesario, a su vez, estudiar el concepto de «utopía». Como ya he dicho, entiendo la distopía como un cambio histórico inevitable que nos lleva a movernos desde la utopía hasta la distopía. Por eso, mi investigación acerca de la distopía arrancará necesariamente con una aproximación a la utopía para, una vez formada una idea de qué es, poder movernos hasta la distopía.

Para rastrear la utopía me centraré, primero, en obras filosóficas, por ser estas su primera manifestación. Echaré mano, pues, tanto de obras clásicas que pueden considerarse utópicas



(como *La República*, de Platón), pasando por otras obras que se considera que fundaron la utopía como género literario (como *Utopía*, de Tomás Moro; *Ciudad del Sol*, de Tommaso Campanella, o *Nueva Atlántida*, de Francis Bacon), hasta llegar al siglo xx (con obras como *Altneuland*, de Theodor Herzl, o *Una utopía moderna*, de H. G. Wells). No está de más decir que también analizaré el contexto en el que aparecen todas estas obras para entender por qué aparecen en ese momento y no en otro.

Una vez llevado a cabo este recorrido histórico y literario a través de la utopía, avanzaré hasta la distopía y sus manifestaciones. En este caso, para observar cómo se pasa del pensamiento utópico al pensamiento distópico, echaré mano de algunas obras que se han considerado fundantes de la distopía como género literario como *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley; *1984*, de George Orwell, o *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury. Tras esto, también pasaré a revisar algunas otras obras distópicas para complementar la lectura de las anteriores como *La fe de nuestros padres*, de Philip K. Dick; *La pianola*, de Kurt Vonnegut, entre otras. Acompañaré *Todos sobre Zanzíbar*, de John Brunner, en este recorrido literario, al igual que en el caso anterior, de un estudio histórico, en el que observaré el tiempo en el que aparecen estas obras, para entender por qué aparecen entonces, en ese determinado momento y no en otro.

Y tras este prometedor análisis literario e histórico de los conceptos de *utopía* y *distopía*, y con una idea ya formada de qué es eso que hoy en día llamamos *distopía*, centraré mi análisis, ya específicamente, en cómo se muestra en las series de televisión (parte novedosa de mi tesis doctoral). Así pues, a través de un análisis audiovisual (cuya metodología desarrollaré a lo largo del trabajo), estudiaré tanto la estética de las series de televisión (a través de un análisis de su lenguaje y narrativa audiovisual) como la parte sociopolítica y ética (a través de un análisis de los componentes sociales, políticos y éticos inherentes a sus tramas y especialmente de las relaciones de género), de modo que relacionaré, así, sociedad, política, ética y estética para ver cómo se manifiestan en conjunto en pantalla.

Por eso, para hablar de la metodología que utilizaré a lo largo de toda mi tesis doctoral, iré por partes, ya que no solo será una, sino varias, que se ayudarán y complementarán entre sí. Primero (y por orden cronológico) llevaré a cabo un análisis literario de algunas de las obras utópicas y distópicas más significativas, algunas de las cuales ya he mencionado: *Utopía*, *Ciudad del Sol* o *Nueva Atlántida*, por una parte, y *Un mundo feliz*, *1984* o *Fahrenheit 451*, por otra, para ver qué pueden decirnos y cómo se relacionan entre ellas. Asimismo, echaré mano de textos como *Principios de análisis literario*, de Cesare Segre (1985); *Estructura del texto artístico*, de Yuri M. Lotman (1988); *Teoría de la novela. Antología de textos del*



siglo xx, de Eric Sullà (1996); *Manual de crítica literaria contemporánea*, de Fernando Gómez Redondo (2008), *Conceptos de crítica literaria*, de René Wellek (1968); *Literatura comparada: principios y métodos*, de María José Vega y Neus Carbonell (1998), o *Historia social de la literatura y el arte*, de Arnold Hauser (1978; 1993a; 1993b) entre muchos otros. Todo este análisis literario irá acompañado de un análisis histórico. Así pues, también estudiaré, además de los conceptos *utopía* y *distopía*, los de *modernidad* y *posmodernidad* como referentes históricos en los que aparecen tanto la utopía como la distopía como género literario. Para esto me ayudaré de algunas obras como *¿Qué es Modernidad?*, de Bolívar Echeverría (2009); *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, de Marshall Berman (1989); *Modernidad y posmodernidad*, de Armando Roa (1995); *El debate modernidad-posmodernidad*, de Nicolás Casullo (2004); *Los orígenes de la posmodernidad*, de Perry Anderson (2000); *La posmodernidad*, de Hal Foster (2008); *Posmodernidad*, de Esther Díaz (1999); *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, de David Harvey (1998); *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*, de Boaventura de Sousa Santos (1998), o *Las ilusiones del posmodernismo*, de Terry Eagleton (1997), entre otras.

Además, analizaré aspectos sociopolíticos, éticos y estéticos tanto de películas como de series de televisión distópicas. Parte del material que he utilizado para ello está compuesto de libros como *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*, de Federico Fernández Díez y José Martínez Abadía (1999), para aprehender las reglas básicas del mundo audiovisual; *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*, de Jacques Aumont et al. (2008), para entender todos los elementos observables en una película o serie de televisión, o *Hacia una filosofía de la fotografía*, de Vilém Flusser (1990) que toma la imagen como algo susceptible de interpretación. Así como *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*, de José Luis Sánchez Noriega (2000); *Leer el cine. La teoría literaria en la teoría cinematográfica*, de José Antonio Pérez Bowie (2008); *Las cinco claves del cine*, de Joseph Mascalli (1990); *¿Qué es una buena película?*, de Laurent Jullier (2006); *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*, de Robert Stam et al. (1999); *Sociología del cine. La apertura para la historia de mañana*, de Pierre Sorlin (1985), o *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*, de Guy Gauthier (1996).

En cuanto a la metodología en sí, para el análisis del material audiovisual me ayudaré (no de todos los elementos, sino tan solo de los que considere necesarios) de una aproximación desde múltiples perspectivas, combinando el análisis cuantitativo y cualitativo que

expone Laura Cortés-Selva en su artículo «Fotografía y series de televisión. Metodología para el análisis del estilo visual televisivo» (2016: 135-150). Este análisis, en resumen, se divide en tres niveles: en primer lugar, descriptivo (descripción del estilo visual con un análisis del plano individual) en el que se observarán, entre otras, variables formales (la duración del plano en segundos, la escala de plano, la tipología de movimientos de cámara, el diseño lumínico y el diseño colorimétrico), variables de contenido (las localizaciones dominantes, los espacios interiores o exteriores) y variables temporales (si es de día o de noche o si es presente, pasado o futuro), mediante una metodología cuantitativa (descriptiva, susceptible de medición). En segundo lugar, un nivel analítico en el que se analizarán el tiempo y el movimiento, es decir, la escena y la secuencia, para encontrar significados y posibles funciones que cumplen los patrones estilísticos hallados mediante una metodología cualitativa (o interpretativa). Y en tercer lugar, el histórico, que se encaja en el contexto de su tiempo y que tiene en cuenta las condiciones económicas, tecnológicas, los estándares de la industria y ciertos códigos estético-culturales de un determinado momento histórico, ya que se entiende que el estilo es el resultado de una conjunción de todo ello.

Finalmente, introduciré la perspectiva de género en el análisis. En la distopía existe, implícitamente y explícitamente, el elemento de las relaciones de poder, que pueden interpretarse en clave de género (Turbet, 2003: 14). Además, la perspectiva de género nos *des-vela* que hay ciertos términos que son construidos (Laqueur, 1994: 21-25), que hay productos que son sociales y culturales (Ortner y Whitehead, 1981: 1) y es exactamente adonde quiero llegar: cómo se muestra en las series de televisión esa construcción social y cultural que es el género, ya que estas han alcanzado en los últimos años una relevancia cultural y social enorme (Muñoz Fernández, 2016: 70). Además, la idea es analizar cómo se muestran las relaciones de género en las series escogidas y cómo rompen o los modelos y estereotipos de género que nos han querido *vender* como naturales pero que, en realidad, son construcciones históricas al servicio de intereses políticos y sociales (Butler, 1990: 39-40). Así pues, con el visionado de estas series de televisión no solo me centraré en el análisis de los modelos y estereotipos de género que *arrastramos* sino que, además, en si estas contribuyen a perpetuar dichos modelos y estereotipos o si, por el contrario, nos ayudan a romperlos, y, si es así, cómo.

V. Estructura y planificación

Para acabar con la exposición de mi proyecto, explicaré brevemente la estructura y la planificación de mi tesis doctoral. Con

la finalidad de abordar el objetivo general y los objetivos específicos a través de la metodología propuesta, el orden lógico de mi tesis será el siguiente: en la primera parte, a modo de presentación, trataré, desde la literatura, la historia y lo audiovisual la idea de *utopía* y de *distopía*. En la segunda parte, la más personal de este trabajo, y que sigue desde la primera, tratará de profundizar filosóficamente en el concepto de *distopía* a partir del análisis y la reflexión del lenguaje y la narrativa audiovisual que nos muestran algunas series de televisión en la actualidad.

En cuanto a la planificación, la tesis doctoral está planteada para desarrollarla, a tiempo completo, durante tres años. Dado que la propuesta esbozada tiene una lógica interna que no escapa a sus partes y no está planteada desde apartados independientes, sino a partir de apartados que se apoyan y completan, no se podrá plantear una planificación cerrada, iré tratando los distintos temas a lo largo de estos tres años. Si se trata de ser lo más ajustado posible, podría anticipar que el primer año estará dedicado a la revisión bibliográfica, lectura y revisión de los conceptos de *utopía* y *distopía* en general, además de la investigación de las obras escritas y películas realizadas de temática utópica y distópica más significativas de la historia. Así, el segundo año arrancará con una revisión filmográfica y el visionado a fondo de las películas de temática distópica; en este punto introduciré la metodología propuesta para el análisis audiovisual (sociopolítico, ético y estético). Así pues, podré profundizar en todas esas películas para extraer tanto su sentido ético como estético y lanzarme a la interpretación. Y con todo, a partir del tercer año, visionaré las series seleccionadas para tener una sólida base en cuanto a novelas (textos literarios), películas (material audiovisual) utópicas y distópicas por una parte y haber desarrollado la metodología propuesta y seguirla a lo largo del trabajo, por otra. De esta manera, empezaré a trabajar en detalle las series de televisión. Para terminar, dedicaré los últimos meses a leer, revisar, corregir y acabar de definir y dar forma a toda la tesis doctoral en conjunto.

VI. Bibliografía

.....

- Aldridge, Alexandra. 1984. *The Scientific World View in Dystopia*. Michigan: UMI Research Press.
- Anderson, Perry. 2000. *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- Aumont, Jacques, Alain Bergala, Michel Marie y Marc Vernet. 2008. *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.



- Berman, Marshall. 1989. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blanco Martínez, Rogelio. 1999. *La ciudad ausente. Utopía y utopismo en el pensamiento occidental*. Madrid: Akal.
- Buber, Martin. 1955. *Caminos de Utopía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Butler, Judith. 1990. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ciudad de México: Paidós.
- Cappelletti, Ángel J. 1966. *Utopías: antiguas y modernas*. Quito: J. M. Cajica.
- Casullo, Nicolás, ed. 2004. *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: Retórica.
- Cortés-Selva, Laura. 2016. «Fotografía y series de televisión. Metodología para el análisis del estilo visual televisivo». *index.comunicación. Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada* 6 (2): 135-150.
- Costa Vila, Jordi. 2014. «El tiempo de la distopía». *El País*, 10 de octubre.
https://elpais.com/cultura/2014/10/01/babelia/1412173689_539421.html
- Díaz, Esther. 1999. *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Duveau, Georges. 1961. *Sociologie de l'utopie es autres «essais»*. París: Presses Universitaires de France.
- Eagleton, Terry. 1997. *Las ilusiones del posmodernismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeverría, Bolívar. 2009. *¿Qué es Modernidad?*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández Díez, Federico y José Martínez Abadía. 1999. *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Flusser, Vilém. 1990. *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Ciudad de México: Trillas.
- Foster, Hal, ed. 2008. *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Gauthier, Guy. 1996. *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Madrid: Cátedra.
- Gómez Redondo, Fernando. 2008. *Manual de crítica literaria contemporánea*. Madrid: Castalia
- Harvey, David. 1998. *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Hauser, Arnold. 1978. *Historia social de la literatura y el arte 1*. Madrid: Labor.
- . 1993a. *Historia social de la literatura y el arte 2*. Madrid: Labor.
- . 1993b. *Historia social de la literatura y el arte 3*. Madrid: Labor.
- Jullier, Laurent. 2006. *¿Qué es una buena película?* Barcelona: Paidós.
- Laqueur, Thomas. 1994. *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, Yuri M. 1988. *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Mascallí, Joseph. 1990. *Las cinco claves del cine*. Buenos Aires: Sindicato de la Industria Cinematográfica Argentina.
- Morán Bueno, David. 2014. «Literatura distópica: cuando el futuro es una pesadilla». *ABC*, 5 de octubre.
<https://www.abc.es/cultura/libros/20140805/abci-literatura-distopica-201408041809.html>
- Mumford, Lewis. 2013. *Historia de las utopías*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Muñoz Fernández, Horacio. 2016. «¿Son arte las series de televisión?». *index.comunicación. Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada* 6 (2): 69-82.
- Núñez Ladevéze, Luis. 1986. «Sobre el proceso de la utopía a la distopía». *Revista de Estudios Políticos* 52: 111-123.
- Ortner, Sherry B. y Harriet Whitehead. 1981. «Introduction: Accounting for Sexual Meanings». En *Sexual Meanings: The Cultural Construction of Gender and Sexuality*, editado por Sherry B. Ortner y Harriet Whitehead, 1-28. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Bowie, José Antonio. 2008. *Leer el cine. La teoría literaria en la teoría cinematográfica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- RAE. 2014. *Diccionario de la Lengua Española*. 23ª edición. Barcelona: Espasa.
- Roa, Armando. 1995. *Modernidad y posmodernidad*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Sánchez Noriega, José Luis. 2000. *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós.
- Segre, Cesare. 1985. *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Crítica.
- Servier, Jean. 1969. *Historia de la utopía*. Caracas: Monte Ávila.



- Sorlin, Pierre. 1985. *Sociología del cine. La apertura para la historia de mañana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- de Sousa Santos, Boaventura. 1998. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes y Uniandes.
- Stam, Robert, Robert Burgoyne y Sandy Flitterman-Lewis. 1999. *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*. Barcelona: Paidós.
- Sullà, Enric. 1996. *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo xx*. Barcelona: Crítica.
- Trousseau, Raymond. 2011. «Tomás Moro, padre de la utopía moderna». En *Utopía, Tomás Moro*, 9-25. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Turbet, Silvia. 2003. «La crisis del concepto de género». En *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*, editado por Silvia Turbet, 7-38. Madrid: Cátedra.
- Vega, María José y Neus Carbonell. 1998. *La literatura comparada: principios y métodos*. Madrid: Gredos.
- Wellek, René. 1968. *Conceptos de crítica literaria*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.



Simbolismo vegetal en la pintura prerrafaelita

Amapola y adormidera: protagonistas en el estereotipo
artístico de la *femme fatale*

Noelia Alemany Mesas
alemanyn@uji.es

I. Resumen

Los elementos naturales plasmados en el lienzo han constituido, desde siempre, un aspecto notable para la pintura. Sin embargo, es durante el prerrafaelismo –movimiento artístico desarrollado durante la segunda mitad del siglo XIX– cuando empieza a cobrar importancia la naturaleza gracias al simbolismo que adquiere cada especie vegetal representada, un simbolismo que ayudaba a entender el significado de la obra.

Este estudio pretende centrar su atención en la amapola o adormidera, y para ello se analizan dos figuras femeninas de gran relevancia dentro de la pintura decimonónica: Ofelia e Isabella. A través de estos ejemplos, se procura mostrar tanto el simbolismo vegetal hallado en dichas pinturas, como los conocimientos que los prerrafaelitas tenían en otros campos de estudio diferentes a este. Por otra parte, la elección de ambos personajes femeninos no solo permite el análisis de los elementos naturales que aparecen en las obras, sino el estudio del nuevo modelo iconográfico femenino implantado por los prerrafaelitas: la *femme fatale*.

Palabras clave: prerrafaelismo, Ofelia, Isabella, *femme fatale*, amapola.

II. Introducción

El estudio planteado pretende analizar la representación pictórica de la amapola o adormidera en un contexto prerrafaelita donde los autores, además de introducir este tipo de elementos naturales, también les proporcionaban un simbolismo que ayudaba a esclarecer el significado de las obras. En este caso, el análisis de esta especie vegetal parte de dos personajes femeninos: *Ofelia e Isabella*. Por un lado, el personaje secundario de Ofelia en la gran tragedia de William Shakespeare se ha convertido en una de las figuras más emblemáticas del género pictórico y ha servido para mostrar una faceta literaria entre los artistas de la época. Por otro lado, la presencia de Isabella muestra nuevamente un gran interés por la literatura, concretamente por la poesía, pero también por los clásicos, pues dicho poema está basado en el *Decameron* de Boccaccio. Al mismo tiempo, la elección de las obras tampoco constituye un tema banal. El estudio propuesto ha sido bastante meditado previamente con la intención de poder establecer alguna relación significativa entre ellas. Por tanto, no es casualidad que ambas obras pertenecieran a un mismo periodo artístico y tampoco que la figura protagonista fuera femenina en ambos casos. Este estudio no solo va a analizar el simbolismo vegetal, sino la propia



figura femenina integrada en el prototipo de *femme fatale*. Solo así podrá entenderse la representación de dicha flor en ambas escenas.

III. Objetivos

Partiendo de algunas obras del artista británico John William Waterhouse, el objetivo principal de este estudio consiste en comprobar la relación establecida entre el modelo de *femme fatale* propuesto por los prerrafaelitas y el simbolismo vegetal que se esconde en sus obras. Para ello, el análisis se centra en dos composiciones del artista —*Ofelia* e *Isabella and the Pot of Basil*—, pues en ellas se observan tanto las características del nuevo prototipo artístico como la influencia que ejercía el entorno natural en la historia de estos dos personajes femeninos. A su vez, para estudiar la relación comprendida entre ambos, resulta imprescindible tratar determinados aspectos teóricos de manera previa, como la amapola o la adormidera, dejando a un lado la cuestión de la *femme fatale* tan vista por los investigadores en estudios anteriores. La preocupación por este tema se debe al escaso conocimiento en lo que a botánica se refiere, un conocimiento vital a la hora de establecer un análisis de semejantes características. De esta manera, este estudio se desarrolla en torno a dos aspectos o puntos principales: la descripción detallada de la amapola o adormidera por un lado, y la conexión que se genera con respecto al estereotipo de *femme fatale* por otro. El seguimiento de esta estructura es el que va a ayudar a cumplir con los objetivos específicos propuestos, los cuales se resumen en:

- El estudio de la amapola o adormidera desde una perspectiva distinta a la acostumbrada —centrada esta vez en el simbolismo—, de forma que se muestran con ello todas las posibilidades que un elemento natural como este ofrece.
- El análisis de la pintura de Waterhouse a partir de dos de sus obras para observar las similitudes existentes entre ambas, pero también la importancia que el autor decide otorgarle a la naturaleza —lo cual se observa a lo largo de su carrera artística.

IV. Material y método

El método a seguir en el desarrollo de este estudio es el iconográfico-iconológico. Bien es sabido que de todas las opciones posibles para el análisis de las obras de arte, este método es uno de los más recurrentes por los investigadores tanto por su globalización como por su eficacia dentro del estudio de la Historia del Arte. La descripción de las imágenes y la interpretación posterior es la que

mejor va a ayudar a esclarecer el simbolismo de la amapola y, por tanto, el significado de ambas obras.

En cuanto a las fuentes requeridas, este estudio centra su atención en distintos materiales especializados en botánica, no solo para conocer los componentes de la amapola o adormidera, sino también para hacernos conscientes de la historia que esconde y que puede llegar a ser la responsable directa de su significado en las obras de Waterhouse. En este sentido, el libro *Plantas y árboles en el mundo clásico*, de Prieto Esteban, puede considerarse un buen punto de partida para adquirir una visión general sobre el mundo vegetal, así como el artículo de López Terrada centrado en la mitología clásica y el simbolismo de estos elementos naturales. Ya para dirigir la atención hacia la amapola o adormidera, los artículos de Becerra Romero y Gómez Fernández —«La adormidera en el Mediterráneo oriental: planta sagrada, planta profana» y «Amapola, efímera flor: las mil y una caras de la amapola silvestre», respectivamente— pueden resultar de gran ayuda.

De la misma forma, la consulta a clásicos como la tragedia de Shakespeare y los poemas de Keats se considera imprescindible, ya que sus líneas y el modo de expresión de los autores pueden decir bastante en relación con la mentalidad que tenía el ser humano sobre la figura femenina. También resulta digno de mención el manual de Cavallero —*J. W. Waterhouse and the Magic of Color*—, aunque un análisis de estas características requiere de materiales más especializados en las figuras a tratar. Por ello conviene mencionar algunos documentos como la tesis doctoral de Capona Pérez sobre Ofelia —*Ofelia o el mal imaginario. Estudio de la evolución del personaje de Ofelia en tres obras dramáticas desde una mirada de género*— o el artículo de Garrosa Gude sobre Isabella —«Lisabetta y el tiesto de albahaca (*Decamerón* IV, 5): el sustrato folclórico de Boccaccio».

V. Amapola roja o adormidera

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua existen notables diferencias entre la amapola y adormidera. Independientemente de que ambas pertenezcan a la misma familia de papaveráceas y muestren una imagen similar, hay muchos elementos que no coinciden entre ellas. El más destacado se encuentra relacionado con el espacio donde se instala cada una, ya que la amapola se caracteriza por mostrar una imagen asilvestrada y totalmente libre, de modo que su campo de actuación se limita a los sembrados, los cuales logra infestar con suma facilidad en un corto periodo de tiempo. La adormidera, por su parte, suele cultivarse y no todos los países permiten su producción, pues la semilla que permanece en su interior dispone de una cápsula o cabeza con la que



el ser humano puede extraer opio y que la convierte, al mismo tiempo, en una planta apreciada o rechazada según época y cultura.

Científicamente, ambas pertenecen a la familia de las papaveráceas y se identifican como *Papaver*. Dentro de esta familia existen además otras clases distintas a la *Papaver rhoeas* L. y la *Papaver somniferum* L., que muestran ciertas características comunes relacionadas con «el jugo o látex de color blanquecino, amarillento e incluso incoloro, que desprenden cuando se cortan o se dañan» (Becerra, 2006: 7), así como la gran variedad de componentes o sustancias conocidos como alcaloides. Estos responden a una serie de compuestos nitrogenados característicos de los vegetales que dotan a la flor de propiedades notables. En este caso, el compuesto orgánico principal en las adormideras es la morfina, mientras que el de las amapolas rojas es la readina. A pesar del efecto narcótico que ambas presentan, la amapola roja no es tan peligrosa. Ello es debido a su baja proporción de morfina y a la falta de determinadas «propiedades tóxicas y enteógenas que [contiene] su hermana mayor la adormidera» (Gómez, 2008: 42-43).

Ambas especies no solo presentan una simbología particular en el arte al ser las más conocidas dentro de la familia de las papaveráceas. Su historia es también reseñable en este punto, ya que se han encontrado evidencias arqueológicas sobre dichas especies desde tiempos remotos. No hay duda de que los europeos en el pasado ya sabían de su existencia. Tampoco se discute la gran aceptación que tuvieron en la península Ibérica durante el Neolítico, aunque otros espacios europeos como Francia, Alemania o la antigua Yugoslavia también disfrutaron de su presencia, de forma que se abarca una cronología extensa que llegaba incluso hasta época romana. Aun así, el verdadero origen de estas especies se encuentra en el Próximo Oriente gracias a las excavaciones arqueológicas realizadas por la zona. Los restos hallados donde se contemplan distintas representaciones artísticas sobre la adormidera, pertenecen a la antigua Mesopotamia. Egipto también mostraba representaciones pictóricas sobre la amapola en tumbas, pero la adormidera no formaba parte de su repertorio hasta la etapa ptolemaica, momento en que empezó a ser cultivada en tierras cercanas al Nilo (Becerra, 2006: 10). Lo que parece estar claro es la difusión que experimentaron ambas especies hacia el Mediterráneo oriental. Su expansión pudo ser producto de «las exportaciones de cereales que comenzaron hace unos ocho mil años con la [...] naciente cultura neolítica» (López, 2006: 28). Estas exportaciones fueron las que terminaron propagando la función medicinal y comestible de ambas. En el caso de la amapola o «flor de fuego», la mezcla de ingredientes permitía elaborar preparados infantiles con los que dormir a los niños gracias al efecto narcótico que había en sus flores (Gómez, 2008: 43). Como remedio antiguo, las

propiedades sedantes de esta ayudaban a provocar el sueño, pero también a calmar los accesos de tos. La adormidera, por su parte, interesó desde un punto de vista farmacológico ya que contenía opio, el cual se extraía desecando el jugo lechoso de las cápsulas (Prieto, 2011: 121-122).

No obstante, uno de los aspectos más reseñables se encuentra en las fuentes clásicas, pues estas sirven muchas veces como inspiración para la elaboración de determinadas obras de arte, especialmente aquellas desarrolladas a partir del Renacimiento. El mundo griego, así como el romano, siempre han estado considerados los dos máximos representantes de la mitología antigua. En este sentido, los autores clásicos de ambas civilizaciones mostraban un gran apego por las divinidades mitológicas y todos los aspectos relacionados con este tema, de modo que cuando hablaron de la amapola y la adormidera, no tardaron en vincular ambos elementos a la mitología. Teniendo en cuenta que la adormidera se difundió gracias a las exportaciones de cereal, los autores terminaron asociándola con la diosa Deméter, es decir, la diosa de la agricultura y, por ende, del cereal. A simple vista, esta podría ser la interpretación más correcta, pero no hay que olvidar que la mentalidad del ser humano en la Antigüedad no era la misma que en la actualidad. En el mundo griego y romano, las cuestiones mitológicas tenían un gran peso en la sociedad y se apoyaban constantemente en sus historias. Por tanto, el hecho de que la adormidera se vinculase con Deméter se debe a su triste historia. Las propiedades de esta planta, capaces de provocar sueño y olvido, eran las idóneas para poder aliviar su pena tras el rapto de hija Perséfone por el dios del Inframundo (Becerra, 2006: 13). Según Pausanias, fue la desesperación la que llevó a Deméter a masticar la planta; mientras que Ovidio decidió introducir a Lete en la narración —el río infernal del Olvido, según la mitología griega—, que fue quien terminó conduciendo a la diosa a una caverna donde florecía una multitud de adormideras, con las que poder aletargarse.

Al igual que la adormidera, la amapola silvestre se vincula con el culto de una diosa de la mitología. La diosa escogida es Afrodita y a ella le acompañan otras vinculadas al tema amoroso. A diferencia de la anterior, utilizada para aliviar las penas o al menos para olvidarlas, la «flor de fuego» estaba presente en momentos de alegría, como bodas u otras celebraciones. Según Ovidio, esta planta mostraba una serie de componentes que daban como resultado una bebida afrodisíaca que solía servir en la noche de bodas para desposar a la mujer. Por tanto, es importante distinguir ambas clases del mismo modo que lo hacían los antiguos (Prieto, 2011: 122).



VI. *Femme fatale* y naturaleza conectadas en Waterhouse

La mujer como tema o símbolo es un elemento que, en época prerrafaelita, llegó a tomar un fuerte protagonismo en los diferentes campos de pintura, literatura, poesía y música. En poco tiempo, las mujeres pasaron de estar prácticamente en la sombra a convertirse en protagonistas. La fascinación por estas en el arte, unida al orden social establecido, hizo que determinados artistas de la hermandad como Rossetti, Millais o Hunt las tomaran como modelos, de modo que se integró su figura dentro del panorama artístico y se difundió una imagen negativa debido a la doble moral de la sociedad y a todos los cambios que estaban produciéndose a favor de las mujeres. Algunos de los más significativos y difundidos en las artes señaladas se relacionan con la sexualidad femenina, la cual no se limita a la satisfacción del marido en el lecho conyugal, sino que trasciende a otros ámbitos. En este sentido, se describen numerosos ejemplos de matrimonios desgraciados donde la mujer se ha lanzado al adulterio sin pensarlo (Caparrós, 1999: 40). También resulta frecuente mostrar la perturbación y el desasosiego que causa en esta el amor no correspondido, así como otros aspectos relacionados con la crueldad, la traición, la venganza, la perversión, la seducción, etc., que hacen de la mujer un «ser maligno». Ciertamente es que esta manera de pensar siempre ha estado presente en el ser humano, aunque ha sido la concepción decimonónica del mundo en el campo artístico y literario la que ha terminado desarrollando el estereotipo de *femme fatale* (Eetessam, 2009: 234). Todo ello se muestra en las dos obras señaladas, aunque es el estudio simultáneo de los elementos vegetales representados en las imágenes el que ayuda a comprender el significado de la obra.

La amapola y su interpretación en *Ofelia* (1894)

La segunda versión de *Ofelia* elaborada por el artista en 1894 representa el momento previo a la muerte de uno de los personajes secundarios de *Hamlet* —una de las tragedias más conocidas de William Shakespeare. La narración de este autor no termina de dejar claro si esta cae por accidente al arroyo u opta por suicidarse sumida por la desesperación y la locura que le produce el amor no correspondido de Hamlet. La teoría más recurrida suele ser la segunda, ya que le proporciona a la obra más dramatismo por el fatal desenlace de la joven. Algunos autores aseguran que el suicidio es la única salida que le queda cuando la locura se apodera de ella. Al mismo tiempo, este acto es el elemento que la independiza de la obra de Shakespeare hasta convertirse en un «símbolo del suicidio femenino» (Rodríguez, 2007: 26). En este caso, la locura o el desorden psicológico de Ofelia pasó a convertirse, dentro del arte

prerrafaelita y la literatura británica del momento, en el modelo de todas aquellas mujeres que habían sido golpeadas por el amor. Muchas de ellas vieron en Ofelia una figura atractiva, aunque perjudicial por el fatal desenlace.

A pesar de la ingenuidad, bondad y fidelidad que tanto caracteriza a la doncella, esta es reconocida como una de las figuras más representativas de la «fatalidad femenina». Por tanto, no hace falta ser rebelde para pertenecer a dicha categoría. Muchas veces la obediencia, así como otros de sus rasgos, son suficientes para determinar ese aura de fatalidad, pues esta se basa en la falta de control de la propia identidad que se produce en el momento en que muere su padre y es rechazada por su amado, es decir, cuando pierde todo referente masculino (Capon, 2004: 67-68). Ello la lleva a encontrarse en un escenario solitario, que suele identificarse con un paraje natural. Se podría decir que es la situación de desgarro y perturbación que sufre la que termina conectándola con la naturaleza. Las flores seleccionadas en la obra de Waterhouse no responden a ningún elemento aleatorio, sino que esconden un fuerte simbolismo que determina el propio significado de la composición. En el caso de Millais, la relación con lo efímero y lo caduco de las flores queda establecida al esparcir distintas especies sobre la Ofelia acuática, algo que en Waterhouse no resulta tan evidente a simple vista. Ello no quiere decir que el simbolismo vegetal no se produzca en esta obra, ya que si se analiza detenidamente y se compara con la obra de Millais, se puede observar todo lo contrario.

El lienzo de 1851 realizado por este otro artista, representa una serie de elementos vegetales con significado propio. Algunos investigadores observan «nomeolvides, ulmarias, ortigas, margaritas, narcisos, coronas imperiales, lirios, adonis, dedos de muerto... incorporados no como aderezos pueriles, sino como metáforas tanto de los defectos de Hamlet como de los sentimientos taciturnos de Ofelia» (Rodríguez, 2007: 30). Por otra parte, la presencia de amapolas también se hace notable alrededor de su figura gracias a ese intenso color rojo que alude al adormecimiento y al fenómeno de la muerte: dos conceptos similares en la mayoría de los casos. Principalmente, ambos son los dos significados más conocidos que adquiere la amapola dentro del ámbito artístico. En relación con esto, algunas veces la escena no precisa de este tipo de elementos para interpretarse correctamente, por lo tanto, las flores aparecen como un componente más. En cambio, otras veces, se requiere de su presencia para comprender o complementar el significado de la composición.

Si se desconoce el fatal destino de este personaje, difícilmente se puede llegar a imaginar que Ofelia está a punto de recurrir al suicidio. Sin embargo, un conocimiento amplio en simbolismo vegetal puede descifrar el significado de la pintura de Waterhouse.

En este caso, la aparición de la amapola ensortijada entre el cabello de la joven le aporta un mayor dramatismo a la obra, ya que envuelve al personaje en una de las etapas más terribles de su vida. El encerramiento o encapsulamiento que el artista propone al coronarla con la flor carga a la imagen de un fuerte patetismo, más intenso que cualquier representación anterior. A diferencia de Millais, que representa la calma tras comprender que el sufrimiento de Ofelia por fin ha cesado (Cavallero, 2017: 77), Waterhouse proyecta ese estado de enajenación y perturbación al cual es sometida momentos antes del suicidio. Su primera versión sobre este personaje en 1889 no captó ese aura de locura a la cual estaba siendo sometida; sin embargo, se percibe una intranquilidad en el ambiente promovida por la intensa mirada de la joven hacia el espectador; una mirada que parece estar informando de algo. Aun así, es en su segunda versión cuando se descubre lo que está a punto de producirse gracias al posicionamiento de la amapola en la obra. La amapola, una flor que evoca al sueño y alude a la propia muerte, es representada en la cabellera de Ofelia, quien aparece acariciándose el pelo mientras toca sutilmente los pétalos con los dedos. Con esta excelente representación por parte de Waterhouse, el artista transmite las verdaderas intenciones de la joven, pues con ello parece haberse asumido la teoría del suicidio. Aparte, el hecho de que se represente en la cabeza de Ofelia evidencia el pensamiento suicida por parte de esta y confirma la teoría de que el artista británico también era partidario de su suicidio, de lo contrario, no representaría la amapola en este punto y más sabiendo la simbología que genera este tipo de elementos vegetales. Es cierto que la obra alude a una guirnalda de flores que Ofelia deposita finalmente sobre su cabeza, aun así llama la atención que de entre todas ellas, sea la amapola la protagonista.

En la última versión que el artista propone, vuelve a presentar a una joven desesperada, con la mirada perdida y sumida en un estado de enajenación en el que apenas es consciente de sus actos. Lo llamativo aquí vuelve a ser el protagonismo que toma la amapola en la obra, la cual vuelve a estar presente en la cabeza de esta, pero también en los ropajes. Parece ser que en su estado de locura, Ofelia se toma bastante en serio ese proceso de adornarse con las flores, pues en ellas parece encontrar a sus únicas compañeras durante los duros momentos de perdición que está sufriendo al ser traicionada por la humanidad entera (Cavallero, 2017: 77). Por este motivo, Waterhouse recurre a la amapola en diversas ocasiones. En ella observa una vía de escape, en este caso, la muerte. Solo ella la puede salvar del sufrimiento padecido.

La amapola y su interpretación en *Isabella or the Pot of Basil* (1907)

Nuevamente, el artista vuelca su atención hacia la literatura representando uno de los poemas más conocidos del escritor británico John Keats. El poema, elaborado en 1820, fue inspirado en el *Decamerón* de Giovanni Boccaccio. En esta ocasión, el escrito, compuesto a mediados del siglo XIV, se dispuso en diversas jornadas con el fin de agrupar distintos bloques temáticos. En lo que respecta a *Lisabetta y Lorenzo*, es decir, la historia en la que se inspiró John Keats más tarde, esta aparece en la IV jornada dedicada a la narración de amores fallidos cuyos desenlaces resultaban desgraciados (Garrosa, 2010: 164). Gracias a este tipo de historias logran percibirse las grandes dotes narrativas del autor, pues no muchos pueden enlazar determinados temas, como el amor, la venganza y la muerte, con la misma facilidad que lo hace Boccaccio. De hecho, esta podría ser una de las razones que motivaron a Keats a recoger tal relato, adaptándolo a su gusto y llevando a cabo determinados cambios relacionados con el lugar donde transcurre la acción y el nombre de la protagonista. En este sentido, el escenario de la historia pasa de Messina a Florencia, mientras que la protagonista ya no responde al nombre de Lisabetta sino al de Isabella.

Por otra parte, cabe tener en cuenta que esta historia no solo tuvo repercusión en el ámbito literario, también fue importante dentro del artístico. El poema *Isabella or the Pot of Basil*, de Keats, terminó siendo trasladado a la pintura gracias a algunos de los integrantes de la Hermandad Prerrafaelita que decidieron plasmar su historia en el lienzo, y así convirtieron su representación en uno de los proyectos más enriquecedores de la hermandad al implicar el primer núcleo prerrafaelita compuesto por Rossetti, Hunt y Millais (Hilton, 2000: 35). Tal fue la repercusión que Waterhouse, siguiendo los mismos parámetros que los grandes precursores de este arte británico, dedicó parte de su producción artística a dicho pasaje, y elaboró una versión al respecto. La escena escogida por este es quizás una de las más desgarradoras por el sufrimiento que se percibe en la joven mientras abraza la maceta de albahaca donde ha sido depositada la cabeza de su amado. Al mismo tiempo, se convierte en una escena macabra no solo porque conserva la cabeza en una olla, sino porque ha sido ella misma la que ha depositado sus restos en dicho recipiente. Así pues, lo que puede parecer una imagen triste y romántica guarda en realidad un humor bastante oscuro y macabro. Resulta repugnante pensar que la joven le está llorando a una cabeza que ella misma ha enterrado y que poco a poco se va pudriendo en el interior de una olla, mientras su cabello va mezclándose con las raíces de la albahaca.

Esta acción es uno de los aspectos fundamentales que conectan al personaje de Isabella con el estereotipo de *femme fatale*, aunque



no el único. Algunos incluso señalan que el propio amor que siente hacia Lorenzo ha sido el que lo ha condenado a ese destino. Probablemente si esta no hubiese desobedecido a sus hermanos y no hubiese aceptado dicha relación clandestina desde un principio, Lorenzo seguiría vivo. Afirmaciones como estas son las que evidencian el poder patriarcal que todavía se ejerce sobre la mujer, ya que se busca a toda costa la forma de culpabilizar al sexo femenino de las desgracias del hombre cuando, en realidad, ambos consienten la relación desde un principio. Muchas veces, centrándose en ese aspecto, se olvidan de que fueron sus hermanos quienes acabaron con la felicidad de los amantes. Sin embargo, es la desobediencia de Isabella para con ellos la que destaca sobre el acto cruel e imperdonable de estos, y potencia así una imagen femenina rebelde incapaz de acatar las órdenes del varón. Es precisamente esta imagen amenazante de mujer la que proyectan los prerrafaelitas en sus lienzos gracias a la recreación de la *femme fatale* (Caparrós, 1999: 41).

Concretamente, Hunt y Waterhouse son quienes mejor representan este estereotipo tanto por la recreación de algunos de los rasgos físicos más característicos de estas mujeres como por el estado en que parecen encontrarse. En estos casos, la mirada juega un papel fundamental al reflejar, en el caso de Hunt, la locura femenina. A diferencia de este, Waterhouse plasma esta misma sensación con los ojos cerrados. Parece ser que el artista concibe mejor ese estado de locura sin representar la mirada perdida o loca de la joven. Ya lo hizo con *Ofelia* en 1894 y lo vuelve a hacer con *Isabella* años después.

Realmente, la elección de ambas composiciones sobre Waterhouse para este trabajo no tiene que ver exclusivamente con la recreación de la amapola en ellas, sino también con todas las similitudes que comparten. En primer lugar, el estado de demencia o delirio que reside en ambas protagonistas, es plasmado por el artista de la misma forma. Tanto en *Ofelia* como en *Isabella*, Waterhouse representa a dos jóvenes con los ojos cerrados y la cabeza erguida mientras la locura se va apoderando de ellas, y las consume poco a poco hasta llevarlas a la muerte. En segundo lugar, la naturaleza queda inmediatamente conectada con esa figura estereotipada de la mujer tal y como se ha visto en el ejemplo anterior.

Más allá de las alusiones constantes a la naturaleza en ambos textos, Waterhouse se centra en ella por la simbología que esconde. El poema no habla en ningún momento de amapolas o adormideras, en cambio sí menciona rosas, jacintos, lirios y otros elementos característicos como riachuelos o bosques. Hace también referencia a las estaciones del año y a algunos fenómenos naturales como el rocío, mientras que la amapola no aparece por ninguna parte. No obstante, llama la atención la metáfora que el poeta establece sobre



las rosas, por lo que tendría más sentido plasmar en el lienzo esta flor y no otra. Aun así, su simbología le concede el papel protagonista en la obra. Parece ser que Waterhouse creía firmemente en estos temas debido al elevado número de representaciones creadas donde la naturaleza ejercía un papel relevante dentro de la propia composición. De hecho, podría ser este elemento el que le permitía crear numerosas representaciones de *femmes fatales* envueltas todas ellas sobre un halo de leyenda.

Tal vez la intención del artista fuese mostrar esa doble cara que los escritos y la mayoría de obras plásticas trataban de ocultar, de modo que la representación de las rosas en el lienzo únicamente reflejaría aquella visión triste, pero a la vez dulce, que solía tenerse sobre el relato. A través de su obra y el papel que toma la amapola en ella, se vislumbra la intención del autor, pues todas las interpretaciones generadas sobre esta flor en el lienzo seleccionado adquieren un carácter negativo que lo diferencian del resto. Dicho carácter alude a la muerte, aunque existen múltiples teorías. Las dudas surgen, principalmente, al tratar de relacionar este elemento vegetal con alguno de los personajes, ya que la muerte termina actuando sobre los dos protagonistas indistintamente. La diferencia reside en el modo en que actúa sobre ellos: mientras Lorenzo es asesinado, Isabella muere de pena. En este caso, la amapola podría interpretarse de tres formas distintas atendiendo al elemento temporal, es decir, si la flor se ve desde una perspectiva pasada, presente o futura. Esta condición influye en la interpretación posterior. Pero ¿qué tiene que ver el tiempo en todo esto? El tiempo es en realidad el factor que determina si la planta se refiere a la muerte de Lorenzo o a la de Isabella. Si es la muerte de Lorenzo, la amapola pasaría a ser una confirmación de lo que ya de por sí es un hecho. La muerte del amante o, mejor dicho, el asesinato de este en manos de los hermanos de la joven ya ha tenido lugar semanas atrás. La representación de la amapola podría entenderse aquí como un respaldo al resto de elementos que reflejan de un modo u otro ese fatal acontecimiento. Por un lado, la aparición de la maceta u olla de albahaca en el margen izquierdo de la composición, es algo que en principio no necesitaría ningún tipo de respaldo, ya que en su interior se halla enterrada la cabeza del amante. Sin embargo, todo aquel que desconozca la historia puede pensar que la muerte se oculta en esta imagen al observar la amapola en un primer plano. Por otro lado, esta podría relacionarse también con la calavera que aparece representada en el pedestal donde se postra la maceta. A simple vista, puede parecer que la recreación de estos dos elementos no necesite de ningún respaldo. A pesar de ello, no hay que olvidar que Lorenzo fue enterrado por los hermanos de Isabella en el bosque y su muerte se produjo en ese mismo lugar, de modo que esto sería como

recordar de alguna manera, el vínculo que este personaje mantiene con la naturaleza.

La segunda interpretación relacionaría la amapola con un futuro próximo. En base a ello, esta pasaría a asociarse con el personaje femenino, y aludiría a la muerte de Isabella. Igual que en las distintas versiones sobre *Ofelia*, el artista está aventurando al espectador a ese fatal desenlace que está a punto de producirse. La joven, sumida en una profunda pena y abatida por la desolación, está llegando a sus últimos días de vida. El episodio representado aquí es prácticamente el anterior a su muerte, puesto que todavía posee su preciada maceta. Se podría decir que es el robo de esta el broche final a su historia, en definitiva, lo que la acaba condenando a la muerte. La desaparición de la maceta y con ella, los restos de su amado, hace que Isabella no tenga nada más por lo que vivir, de modo que termina muriendo trágicamente, apenándose por la ausencia total de su amado hasta exhalar su último aliento de vida. Dicho esto, la amapola no dejaría de ser un guiño a ese futuro inmediato que está a punto de sufrir todavía sin saberlo; de ahí la proximidad de la amapola hacia su propia figura y probablemente el hecho de que haya sido representada a su espalda.

Finalmente, la presencia de este elemento vegetal en la imagen podría relacionarse también con ese momento exacto del relato. En él se muestra a una Isabella ida, completamente sumida en un profundo estado melancólico que la hace no ser consciente de donde se encuentra. Se ha olvidado de todo aquello que la rodea, incluso de vivir, de ahí que pueda tener cabida ese paralelismo entre el personaje de Isabella y la muerte en este punto del relato. Realmente, la melancolía es un estado anímico bastante similar en algunos aspectos a la propia muerte, ya que presenta determinados rasgos que se acercan más a esta que a la propia vida. Por ello, el personaje de la enamorada se muestra de una forma casi fantasmal, como si estuviese «muerta en vida». Según Mínguez y Rodríguez (2014: 371):

La melancolía es un estado anímico o temperamento que médicamente se ha caracterizado por mostrar síntomas de locura, a veces alternado con episodios maníacos, además de depresión y momentos de ansiedad. Es un estado de indecisión, que comienza como una enfermedad mental, aprisionando al hombre afligido [o a la mujer en este caso] en círculos de cuestiones sin solución. En todos los casos el efecto es el mismo: depresión, acompañado de miedo, un estado interior de silencio, y una percepción del mundo difusa, en un proceso de pérdida de sentido.

Fuera de la cuestión temporal existe otra alternativa, quizás más válida, al ser la única que conecta directamente la muerte con el sueño, que es, en definitiva, el aspecto fundamental que caracteriza



a esta flor. Esta interpretación quedaría fuera de la clasificación anterior al tratarse de un sueño revelador que tiene la joven tras la ausencia de su amado, el cual le permite descubrir el lugar donde se halla enterrado el cuerpo del difunto. Y esta teoría termina convirtiéndose en la más potente de todas por distintas razones. En primer lugar, las sustancias que componen la amapola permiten aletargar a una persona, de modo que tendría sentido que se representara en el primer plano de la obra, pues estaría haciendo referencia a ese sueño revelador de la joven. En segundo lugar, los clásicos ayudan a justificar todavía más esta teoría mediante afirmaciones como la siguiente: «entre tanto de amapola ceñida la plácida frente viene noche y consigo trae los negros sueños» (Prieto, 2011: 121). En esta ocasión, Ovidio se refiere a la amapola de una forma negativa, de lo contrario no hablaría de «negros sueños», sino de sueños sin más. Esto es lo que permite realmente vincular la presencia de la amapola con el sueño de la joven, ya que su visión no es para nada agradable. En este sentido, estaría más relacionada con un mal sueño. Finalmente, el propio Keats hace un guiño casi sin darse cuenta a ambos aspectos cuando dice lo siguiente: «and she had died in drowsy ignorance» (Keats, 1990: 194).

Con todo lo dicho en esta última parte, resulta evidente la relación intrínseca que el sueño y la muerte presentan, así como la importancia de recrear la amapola en el lienzo, al ser esta flor la que conecta ambos conceptos.

VII. Discusión y conclusiones

.....

Con el presente trabajo se ha pretendido mostrar la relación existente entre el estereotipo de *femme fatale* acuñado por los prerrafaelitas y la naturaleza representada en los lienzos de Waterhouse. Gracias al análisis de dos de sus obras, se ha comprobado la conexión habida entre ambos aspectos. Por un lado, el apartado introductorio sobre la flor ha sido esencial para desarrollar el trabajo. La comprensión de sus características y el uso que se le ha dado a lo largo de la historia, han ayudado a interpretar, de la manera más coherente posible, su aparición en cada una de las obras seleccionadas. Por otro lado, el análisis establecido en el segundo apartado ha servido para observar qué otros significados presenta la amapola, más allá de la tradicional interpretación que asocia esta especie vegetal con el sueño. Se podría decir que el estudio realizado con anterioridad ha sido el que ha permitido relacionar la amapola con otra variante, en este caso la muerte, y se ha convertido en el concepto vertebrador de ambos personajes. Al mismo tiempo, se ha demostrado que un elemento tan simple como parecen ser las flores puede llegar a ofrecer información valiosa respecto al contexto en el que aparecen representadas y extraer, a



su vez, reflexiones interesantes que pueden acercar cada vez más al individuo a la mentalidad de los artistas prerrafaelitas, concretamente, a la mentalidad de Waterhouse.

VIII. Bibliografía

- Becerra Romero, Daniel. 2006. «La adormidera en el Mediterráneo oriental: planta sagrada, planta profana». *Habis* 37: 7-16.
- Caparrós Masegosa, Lola. 1999. *Prerrafaelismo, simbolismo y decadentismo en la pintura española de fin de siglo*. Granada: Universidad de Granada.
- Capona Pérez, Daniela. 2004. *Ofelia o el mal imaginario. Estudio de la evolución del personaje de Ofelia en tres obras dramáticas desde una mirada de género*. Tesis doctoral. Santiago de Chile. Universidad de Chile.
- Cavallero, Dani. 2017. *J. W. Waterhouse and the Magic of Color*. Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Eetessam Párraga, Golrokh. 2009. «Lilith en el arte decimonónico. Estudio del mito de la *femme fatale*». *Revista Signa* 18: 229-249.
- Garrosa Gude, José Luis. 2010. «Lisabetta y el tiesto de albahaca (*Decamerón* IV, 5): el sustrato folclórico de Boccaccio». *Cuadernos de Filología Italiana* (volumen extraordinario 6): 163-177.
- Gómez Fernández, J. Ramón. 2008. «Amapola, efímera flor: las mil y una caras de la amapola silvestre». *QEJ. Bricojardinería & paisajismo: Revista profesional de distribución en horticultura ornamental y jardinería* 166: 42-43.
- Hilton, Timothy. 2000. *Los prerrafaelitas*. Barcelona: Destino.
- Keats, John. 1990. *John Keats*, editado por Elizabeth Cook. Oxford: Oxford University Press.
- López Terrada, María José. 2006. «El mundo vegetal en la mitología clásica y su representación artística». *Ars longa: cuadernos de arte* 14-15: 27-44.
- Mínguez, Víctor e Inmaculada Rodríguez Moya. 2014. «Napoleón y el espejo de la Antigüedad: arqueología de las imágenes del poder». *Ars longa: cuadernos de arte* 24: 279-281.
- Prieto Esteban, M^a Jesús. 2011. *Plantas y árboles en el mundo clásico*. Madrid: Áurea Clásicos.
- Rodríguez Navarro, M^a Victoria. 2007. «Dos etapas en el último viaje de la triste Ofelia: Millais y Rimbaud». En *Littérature, langages et*

arts: reconstres et création, coordinado por Dominique Bonnet et al., 26-38. Huelva: Universidad de Huelva.

Shakespeare, William. 1980. *Hamlet, Macbeth*. Acto IV, Escena VII, editado por José María Valverde. Barcelona: Planeta.

Soler Moratón, Melania. 2015. «Gustav Klimt y Lilith: la representación de la *new woman* como *femme fatale*». Conferencia presentada en el *VII Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres*. Jaén: Archivo Histórico Diocesano de Jaén, los días 15-31 de octubre de 2015.





El Torrelló del Boverot (Almassora),

un jaciment clau per a comprendre l'organització
del territori de la província de Castelló
durant l'edat del bronze i l'edat del ferro

Sandra Ballester i Murat
al287067@uji.es

I. Resum

En aquest treball tractarem l'evolució del jaciment del Torrelló del Boverot durant l'edat del bronze i l'edat del ferro i el compararem amb una selecció d'altres jaciments de la província de Castelló que tenen la mateixa cronologia. En primer lloc comentarem les característiques principals d'ambdues etapes històriques, incidirem en les cultures del bronze valencià i la cultura ibera, respectivament, i a continuació presentarem el Torrelló d'Almassora i, més breument, els altres jaciments que hem escollit de diverses localitats. En concret, presentarem els jaciments arqueològics de Vinarragell, la Torre d'Onda, el Torrelló d'Onda, l'Abric de les Cinc, el Tossal del Mortòrum, la Solivella i el Puig de la Nau.

Després d'exposar les característiques de les diferents èpoques, les de les cultures corresponents i quins són els llocs que tractem, es compararan els materials. Per a dur a terme la comparació, es tindrà en compte, a més de la cronologia, la similitud que tinguen els objectes que hem escollit del Torrelló amb els que hi ha a les altres poblacions anteriorment esmentades. Oferirem exemples concrets que confrontarem directament amb els més pareguts.

Tot això ens servirà per a conèixer i comprendre millor la història antiga de la província i per a posar en relleu la importància que va tenir el Torrelló del Boverot en el seu context històric, geogràfic i cultural.

Paraules clau: Torrelló del Boverot, edat del bronze, bronze valencià, edat del ferro, cultura ibera.

II. Introducció i objectius

Hi ha diversos jaciments a la província de Castelló que no s'han pogut excavar completament, l'extensió dels quals no s'ha pogut comprovar o no se sap si hi havia necròpolis per la mateixa zona o fins i tot hi ha parts que han sigut destruïdes. L'objectiu per aquest treball ha sigut reunir la bibliografia sobre el Torrelló en un mateix document i comparar-lo amb altres jaciments, pareguts quant a cronologia i materials i de la mateixa província, per posar en relleu la importància que va tenir en l'antiguitat respecte a altres poblats i també la influència com a punt de contacte amb el comerç mitjançant el riu Millars, en concret del comerç fenici. A més a més, es compararan les peces més emblemàtiques i representatives d'Almassora amb les més similars de les altres poblacions.



III. Material i mètode

La investigació per a aquest treball va començar en gener i es va allargar fins a octubre de 2018. L'inici va estar marcat pel començament de l'assignatura Treball Final de Grau, del grau d'Història i Patrimoni de la Universitat Jaume I. Durant aquests mesos, la investigació es va centrar en els nombrosos articles sobre els jaciments que hi ha a terres valencianes i en alguns llibres. També es va consultar en revistes dedicades principalment a les investigacions sobre les troballes en les excavacions de la província, com ara *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló*, i altres que també inclouen apartats sobre aquesta zona. La recerca s'ha centrat en l'edat del bronze, les característiques del bronze valencià, l'edat del ferro i la cultura ibera al País Valencià i en el Torrelló del Boverot. A partir d'això s'ha buscat a més bibliografia sobre els jaciments o necròpolis de Castelló que coincidiren quant a cronologia i materials. Per tant, s'ha cercat informació general sobre les èpoques i cultures materials i també sobre exemples concrets.

Cal anomenar els dos autors principals en què ens hem basat: el principal investigador del Torrelló del Boverot, director del Museu d'Almassora dedicat al jaciment, Gerardo Clausell Cantavella. Ha escrit nombrosos articles amb la informació recollida a les excavacions, tant de la seua estructura com dels seus materials, els quals se citen sovint al llarg del treball. L'altre autor és Artur Oliver Foix, conservador del Museu de Belles Arts de Castelló. És un important investigador i referent en l'estudi sobre les èpoques i cultures que tractem, per la qual cosa és indispensable incloure el seu treball en la bibliografia utilitzada.

En el moment de començar aquest treball les publicacions sobre el Torrelló del Boverot s'havien aturat perquè no hi havia hagut excavacions durant setze anys i encara no hi havia cap article científic sobre les s'havien dut a terme a finals de l'any 2017. Sí que hi ha bibliografia d'altres excavacions d'urgència a la zona del Sitjar dels anys 2003 i 2005, però és breu i tampoc no es va tornar a intervenir l'àrea del jaciment, per la qual cosa no hi va haver més producció bibliogràfica. A causa d'aquests fets, gran part de la bibliografia trobada era molt antiga i ha calgut fer-ne una selecció per a no incloure teories desactualitzades, la qual cosa reduïa el nombre de les obres disponibles.

IV. El Torrelló del Boverot

El jaciment del poblat està ubicat a l'extrem oest del terme municipal d'Almassora, a la província de Castelló, sobre un tell format a les terrasses superiors. Es troba a aproximadament 14 km de la mar al marge esquerre del riu Millars. La seua situació per



damunt del riu i amb un bon domini del territori converteix aquest lloc en un punt amb una gran importància estratègica, no només davant de possibles invasions des de la mar, sinó també com a referent comercial de la zona costanera i com a comunicador amb l'interior, seguint el riu.

Així mateix, el jaciment del poblat ibèric del Torrelló del Boverot d'Almassora està format per les construccions extramurs del jaciment del Sitjar de Baix d'Onda. La construcció de la carretera CV-10 i de dos polígons industrials en aquesta zona va afectar greument gran part del jaciment (Casabó, 2010: 61).

En estreta relació amb aquest poblat trobem una necròpoli al terme municipal d'Onda, a escassos 300 metres al nord-est del Torrelló d'Almassora. En la imatge següent podem observar la ubicació del Torrelló vora el riu Millars, així com de la necròpolis, a poca distància del poblat. Podem apreciar que el límit d'aquesta zona entre els termes municipals d'Almassora i d'Onda està marcat, així com el riu Millars, que separa de manera natural Almassora i Vila-real.

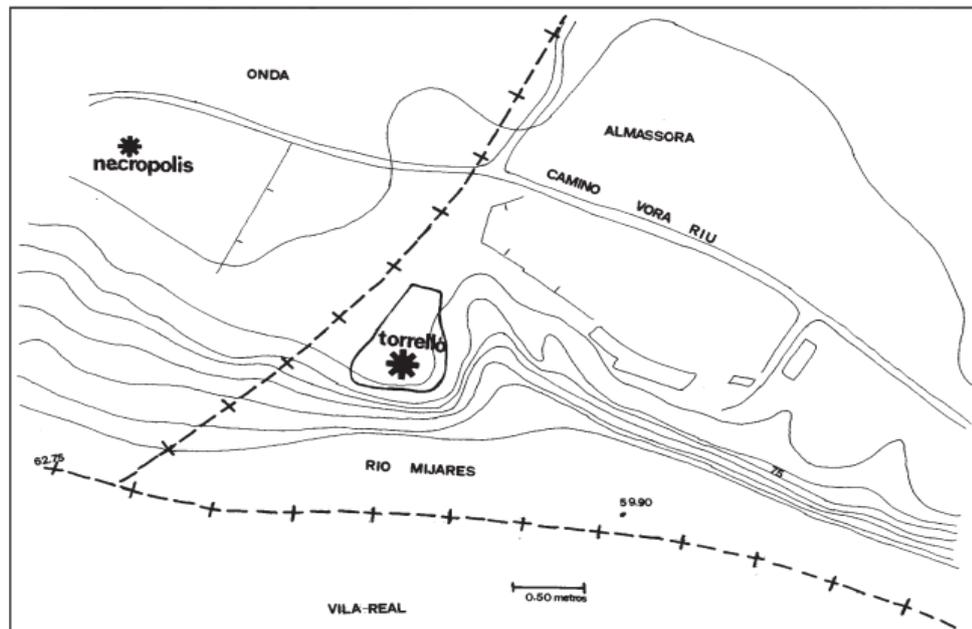


Figura 1. Mapa de la situació del Torrelló del Boverot i de la necròpolis, Gerardo Clausell Cantavella (1999: 116)

Al Torrelló del Boverot trobem majoritàriament estructures de l'edat del bronze i de l'edat del ferro. Dins d'aquesta última s'estudia la cultura ibera, així com el material que reflecteix la influència fenícia de l'època i també material propi de la cultura ibèrica, comentats en l'apartat següent d'aquest treball. Quant al bronze, s'han trobat habitacions dins del poblat.

Hem d'indicar que la cronologia de la necròpoli està estretament relacionada amb la del poblat, fet que queda patent en comparar les datacions dels materials trobats en cada àrea. Els moments

d'assentament al Torrelló coincideixen amb els d'utilització de la necròpoli, així com es corresponen els períodes d'abandonament.

El jaciment del Sitjar de Baix posseeix una àmplia cronologia que va més enllà de la que tractem en aquest treball, per això ens centrarem en les fases que coincideixen amb les que ja hem comentat del Torrelló del Boverot.

V. Estudi de la cultura material

A continuació comentarem els materials d'alguns jaciments de la província de Castelló caracteritzats per tenir fases de l'edat del bronze i fases ibèriques amb exemples de material fenici gràcies a les relacions comercials que es van establir en aquesta zona. Aquests seran Vinarragell (Borriana), la Torre d'Onda (Borriana), el Torrelló d'Onda (Onda), l'Abric de les Cinc (Almenara), el tossal del Mortòrum (Cabanes), la necròpolis de la Solivella (Alcalà de Xivert). Distingirem segons el tipus de material, com per exemple ceràmica i bronze, i tindrem present també la seua utilització.

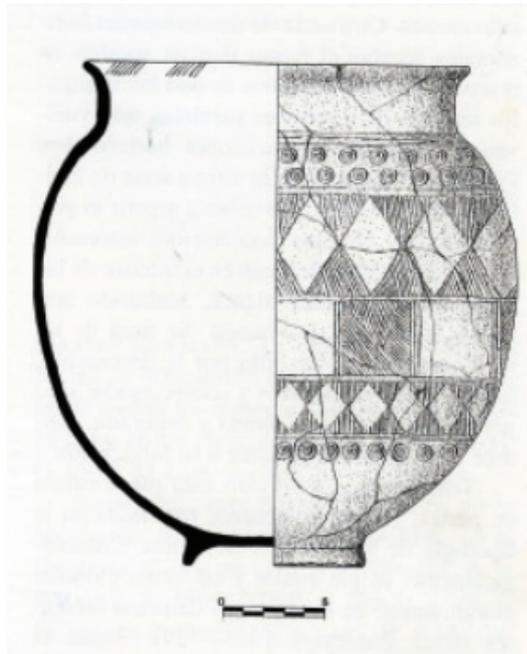


Figura 2. Gerard Clausell Cantavella, ceràmica decorada amb incisions i impressions, 1997

Al Torrelló d'Almassora trobem ceràmica de diversos tipus. Hi ha recipients que es van decorar amb motius geomètrics mitjançant incisions. Un d'aquests és l'atifell fet a mà amb forma globular i base anular recuperat a l'habitació 7. La decoració incisa geomètrica omple gran part de la superfície i repeteix les figures de la part superior a la inferior (figura 2).



Figura 3. César Mateu, vas ceràmic trespeus, 2004

Destaca un vas ceràmic (figura 3) amb cos globular i la base convexa, ja que són les potes les que actuen com a suport. La decoració incisa de motius geomètrics es va fer abans de coure la ceràmica. L'anàlisi mineralògic va mostrar que el material amb què està elaborat no és autòcton i la cronologia és anterior a la de l'estança en què es va trobar, per tant segurament arribaria al Torrelló del Boverot per l'intercanvi comercial (Clausell, 2004: 174).

Al Tossal del Mortòrum es va trobar una peça similar (figura 4): un plat trespeus fenici, però sense decoració.

Aquesta forma en la ceràmica és comú als poblats fenicis o en aquells que hi han tingut contacte. Un exemple de decoració amb incisions del mateix jaciment està entre la ceràmica del bronze tardà (figura 5). Aquesta peça combina incisions que emmarquen el dibuix amb impressions que formen espigues (Aguilella, 2017: 70, 77).



Figura 4. Gustau Aguilera, vas ceràmic trespeus del Tossal del Mortòrum, 2017



Figura 5. Gustau Aguilera, ceràmica del Tossal del Mortòrum decorada amb incisions, 2017

Un altre exemple de decoració feta amb incisions és la cassola brunyida feta a mà localitzada a l'habitació 5, també amb decoració geomètrica però només a la part superior. És pareguda a una peça de Vinarragell (figura 6) (Clausell, 1997: 240-242). Durant la segona campanya d'excavacions de Vinarragell es van descobrir diversos tipus de ceràmica, entre els quals hi ha aquesta. Està feta a mà i té decoracions amb figures geomètriques elaborades mitjançant incisions (Mesado, 1974: 75, 103).

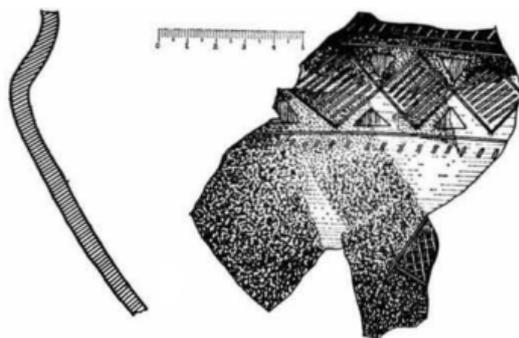


Figura 6. Norberto Mesado, ceràmica decorada amb incisions, 1974

Al Torrelló d'Onda també hi ha objectes amb incisions. Es tracta de ceràmica del bronze valencià, feta a mà, possiblement pensada per a l'àmbit domèstic. Malgrat la fragmentació de moltes de les peces, s'ha pogut establir que les formes més comunes dels atuellés són la globular i l'ovoïdal (Gusi, 1974: 45).

Un altre tipus de decoració és la pintada. Trobem un exemple peculiar en un fragment de l'ibèric final que conté una escena festiva (figura 7). S'hi poden diferenciar dos personatges, un d'ells identificat com a femení que toca una flauta doble mentre que l'altre, masculí, balla. Estan representats de perfil, encara així és difícil identificar les parts de la cara d'ella, i les d'ell pareixen zoomòrfiques. Hi ha elements geomètrics al voltant que emmarquen el tema principal: a la dreta, una forma rectangular subdividida disposada verticalment amb un altre element amb traços més curts que es recolza sobre el primer, i a l'esquerra, una sèrie de rombes entre dues línies verticals (Clausell, 2000b: 93-94).

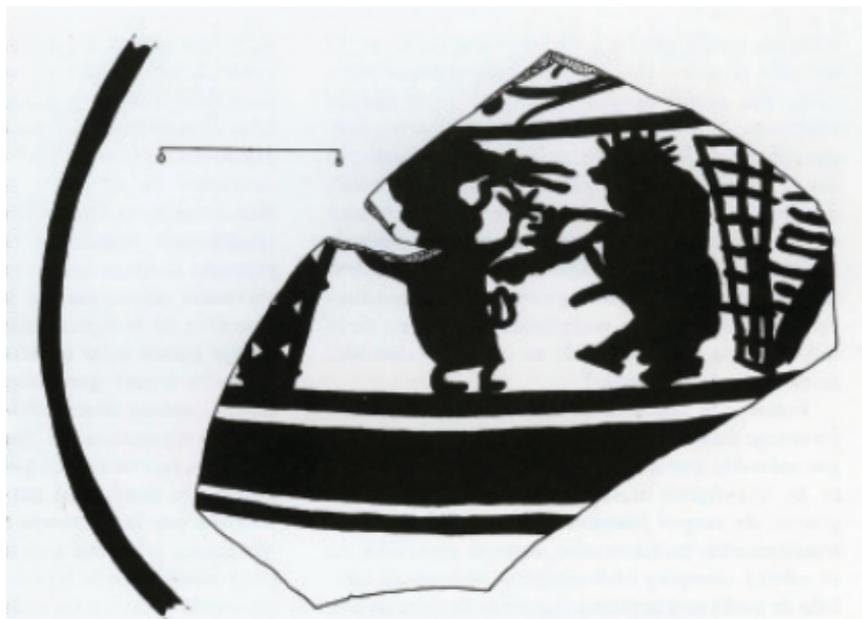


Figura 7. Gerardo Clausell Cantavella, vas iber amb escena de flautista i ballarí, 2000

Un altre exemple de ceràmica decorada amb pintura és el grup de ceràmiques ibèriques pintades del Torrelló d'Onda. Es van fer a torn i es van trobar molt fragmentades. En la major part dels casos eren dissenys geomètrics, encara que també n'hi havia algun zoomòrfic (Gusi, 1974: 50).

L'Abric de les Cinc també presenta peces pintades. Pertanyen a l'ibèric antic, la major part són fetes a torn, estan decorades amb diverses tonalitats de roig i formen figures geomètriques (Junyent, 1976: 77).

El Tossal del Mortòrum també ha aportat material amb pintura; és el cas de la *pithos* de cos ovoïdal i quatre anses dobles. Pertany al Ferro Antic, es va fer a torn i es va decorar amb pintura roja a l'exterior (Aguilella, 2017: 68, 72).

A més de decoracions amb motius geomètrics i vegetals també va aparèixer al Boverot un got de l'ibèric final amb una inscripció pintada per la part de fora. Es tracta d'un fragment de la peça original amb una inscripció incompleta causada per la fragmentació de la ceràmica (figura 8). El primer i l'últim signe estan incomplets, per la qual cosa només se'n pot proposar la possible identificació amb *rv* o bé *a* i *r* o bé *te* respectivament. Els dos signes següents s'identifiquen amb claredat, són *ba* i *ti*. El quart signe no està acabat d'escriure, però segurament es tracta de *r*. El cinquè torna a ser fàcilment recognoscible: és una *u*. Entre que acabem de comentar i l'últim que està incomplet hi ha escrit un signe de puntuació format per dos punts col·locats verticalment (Clausell, 2000b: 98).

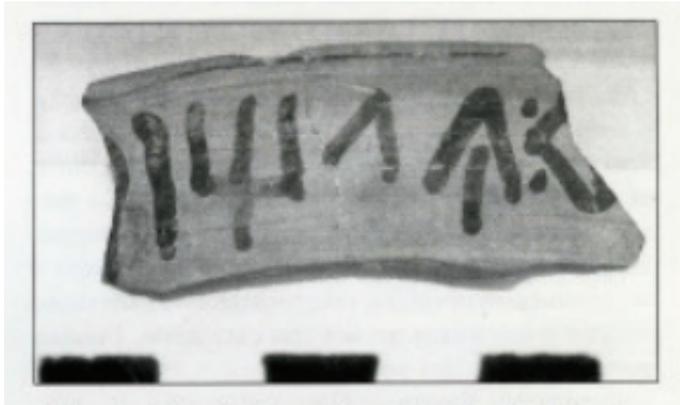


Figura 8. Gerardo Clausell Cantavella, ceràmica ibera amb una inscripció pintada, 2000

Al jaciment que hi ha a Borriana anomenat Torre d'Onda també va aparèixer una inscripció pintada sobre ceràmica, encara que és molt més breu. Molt possiblement es tracta dels signes *se* (Oliver, 1978: 272).

A la necròpoli del jaciment d'Almassora es van localitzar diverses urnes funeràries, nosaltres ens centrarem en la incineració 20. Es tracta d'una urna ibèrica feta a torn que s'havia col·locat dins d'un clot a la roca amb la intenció de dipositar-hi aquesta ceràmica. La peça és bastant gran, amb 35 centímetres d'alçada i un diàmetre màxim de 44 centímetres, tot i que la part superior està trencada segurament a causa dels treballs agrícoles. A l'interior, a banda de la cremació, hi havia dos peces més: el contenidor d'una segona incineració i un bol sencer. Totes tres tenen decoració pintada amb motius geomètrics i en les dues primeres hi ha decoració polícroma i vegetal (Clausell, 1999: 117-118).

A l'exterior de l'urna, superficialment, hi havia mostres dentals en bon estat de conservació. A l'interior hi havia les cendres dels difunts junt amb restes de la pira i també d'ovicaprí (Clausell, 1999: 118-119). Un dels dos grups de materials recollits en aquest soterrament correspon a una persona adulta jove, possiblement una dona, i l'altre grup, a un xiquet d'uns cinc anys (Clausell, 1999b: 504).

A la necròpoli de la Solivella també es van trobar urnes decorades amb pintura, fetes a torn, com és el cas de l'extreta en la sepultura número 25. És bitroncocònica, amb orelletes, i la decoració consisteix en figures geomètriques realitzades amb pintura rogenca. A l'interior hi havia l'aixovar, format en gran part per objectes xicotets de bronze. A més, té una tapadora feta amb pedra (Fletcher, 1965: 15, 25, 36).

Les urnes localitzades al Puig de la Nau eren ibèriques fetes a torn amb orelletes de diversos tipus. L'exemple que mostrem les té ambdues foradades i el cos és esfèric (imatge 38) (Oliver i Gusi, 1995b: 244).

En les intervencions realitzades a la necròpoli del Torrelló també es van trobar altres materials. Quant al bronze, un exemple n'és la fíbula anular hispànica quasi perfectament conservada.

Al jaciment anomenat Puig de la Nau, hi van aparèixer també objectes fets amb bronze, com ara cadenes, segurament per a collars, sivelles per a la roba, anells o puntes de fletxa (Oliver i Gusi, 1995: 178-182).

Cal remarcar, però, l'aparició d'un escarabat etrusc a la necròpoli del Torrelló del Boverot (figura 9). El material utilitzat és pedra semipreciosa i se situa entre els segles V-IV a C. Les dimensions no són molt grans: fa 1,20 centímetres d'ample, 0,90 centímetres d'alçada i 1,50 centímetres de llarg del sòcol. Té una perforació perquè es puga encastar i al dors i sobre el sòcol es poden distingir les diferents parts de l'escarabat. En l'altra cara hi ha la representació d'una persona en moviment amb un casc, un escut i una llança. Davall de l'escut hi ha una planta i una sanefa cordejada que emmarca tota la figura (Clausell, 2003: 243).



Figura 9. Gerardo Clausell Cantavella, cara externa (esquerra) i cara interna (dreta) de l'escarabat de la necròpoli del Torrelló del Boverot, 2003

I no és l'únic que s'ha trobat a la província. A la tomba 6 de la necròpolis de la Solivella també hi va aparèixer un a la tomba 6. Fa 0,8 centímetres d'ample, 0,6 d'alçada i 1,2 de longitud. Es va fer amb pasta blanca vidriada a l'Egipte, té un forat longitudinal i està pitjor conservat, ja que està partit en dos trossos. Les figures representades no s'hi identifiquen tan clarament com les del Torrelló, l'escarabat apareix amb menys detalls i les figures de l'altra cara són teories. Possiblement hi ha un lleó tombat amb un element allargat entre les potes i per damunt té el disc solar (Padro: 72-73, 76).

VI. Discussió i conclusions

A mesura que ha anat avançant l'elaboració del treball, s'han anat desenvolupant els objectius que s'hi havien establert, però també hi ha coses que han canviat. Es volia unir en un mateix



document la informació més important en relació amb el Torrelló del Boverot i tenir en compte altres jaciments amb característiques paregudes per tal de comparar materials i establir clarament les similituds cronològiques i culturals. Això no només s'ha acomplert, sinó que ha superat la idea original. El jaciment està format per l'anomenat Torrelló del Boverot, però també hi ha dues àrees que estan ubicades al terme municipal d'Onda: el Sitjar de Baix i la necròpoli. En un primer moment aquesta també es va tenir en compte, però no sabíem que existia l'altra zona i el fet d'haver trobat totes les parts que conformen el Torrelló suposa un èxit en la feina de recerca de tot tipus d'informació sobre aquest. Així doncs, aquest descobriment va permetre que també s'investigara sobre el Sitjar i que el treball fora més complet i fidel a la realitat.

Un altre objectiu ha sigut trobar altres jaciments que tingueren similituds cronològiques i culturals al Torrelló. El d'Almassora té diverses fases d'ocupació, però el treball se centra en l'Antiguitat. Així, hem tractat l'edat del bronze i l'edat del ferro, les etapes més rellevants en aquest cas. Quant al primer, per la seua ubicació estratègica, les estructures i els materials trobats –ceràmica amb les característiques típiques de la cultura de l'època i objectes de bronze– podem saber que va ser ocupat en aquest moment i a més es distingeixen fases d'abandonament intermèdies. Quant al segon, hi ha materials corresponents a la cultura ibèrica, majoritàriament ceràmica –per exemple les urnes amb orelletes– però també en destaca la influència dels contactes comercials mediterranis als pobles indígenes. A mesura que es va anar elaborant el treball es va comprendre fins a quin punt la influència fenícia inspira la cultura ibera, ja que la gent del llevant tenia la seua pròpia cultura i seguia el seu propi curs evolutiu, però amb aquests contactes s'accelera el canvi i s'acaben adoptant certs detalls d'estil ceràmic –que coneixen gràcies als fenicis– per a les produccions de la seua cultura.

Per a la recerca d'altres jaciments es va centrar la recerca en aquells que foren més pròxims i que tingueren més pareguts per a poder relacionar els materials del Torrelló amb els seus. És a dir, que es va escollir una mostra dels materials més representatius de cada època del jaciment d'Almassora i a partir d'aquests es va buscar als llocs que s'han exposat altres peces paregudes. D'aquesta manera es relaciona el Boverot amb el seu entorn i li dona més valor perquè es demostra que també és un jaciment que aporta informació valuosa i que cal tenir-lo en compte en els estudis generals de tota la zona castellonenca. Al començament del treball es va voler centrar la investigació a la zona del Millars, però finalment es va ampliar per a incloure altres jaciments molt importants de la província i perquè el d'Almassora no va rebre només la influència del riu, sinó que va estar en contacte amb les poblacions d'una zona més ampla i li van arribar

les mateixes influències culturals que als altres poblats que hem comentat, independentment de la ubicació.

La bibliografia que s'ha necessitat per aconseguir l'objectiu que acabem de comentar ha sigut més accessible que en el cas anterior, però també és menys nombrosa quant a antecedents històrics. Algunes de les fonts han sigut manuals, dels quals hi ha molt pocs que es dediquen exclusivament a qualsevol de les dues èpoques i les cultures corresponents. Alguns manuals són de prehistòria i tenen apartats sobre aquests temes, i d'altres són d'una de les dues èpoques a què ens hem referit i inclouen el llevat o es dediquen al bronze valencià i tenen algun apartat dedicat a un jaciment de Castelló. El que ha resultat més difícil de trobar ha sigut bibliografia en altres idiomes. Aquest és un tema molt concret d'una regió molt concreta que ni tan sols abasta tota una comunitat, per tant només hi ha manuals generals per parlar d'un període en línies generals. Si els jaciments, per ara, no han sigut totalment estudiats pels autors locals, en part a causa de l'estancament dels projectes d'excavació, i recentment ha anat publicant-se bibliografia només sobre alguns de tots els casos, hi ha encara més dificultat per trobar autors d'altres països que dediquen els seus estudis i les seues publicacions a poblacions concretes de Castelló.

Quant a la bibliografia concreta sobre els jaciments, aquesta ha sigut més abundant i la major part l'hem trobada en forma d'article. L'únic problema ha sigut que alguns jaciments s'han tractat molt poc o en cap publicació científica i no s'hi han pogut incloure; així mateix, n'hi ha d'altres que fa temps que no s'excaven i, per tant, la bibliografia és massa antiga per a utilitzar-la, o també ens ha passat que només hi ha un dels articles que és mitjanament recent. En alguns casos només en trobarem dels anys cinquanta, seixanta o setanta i en altres feien referència a publicacions dels anys trenta, per la qual cosa no es podia consultar la font original a l'hora de formular teories quant a la cronologia i la cultura perquè, amb el temps, han anat canviant. En definitiva, s'ha aconseguit aquest objectiu malgrat que s'ha pogut aportar molt poca bibliografia estrangera, s'hi ha inclòs diversos jaciments arqueològics i, a més, s'ha tingut en compte la influència fenícia, reflectida en alguns materials.

M'agradaria esmentar la dificultat afegida que hi ha en relació amb la Torre d'Onda i el Torrelló d'Onda. La similitud terminològica pot induir alguns investigadors a confondre'ls o donar per fet que són el mateix. La Torre d'Onda està a Borriana, prop de la platja, i el Torrelló d'Onda s'ubica a Onda, vora el riu Millars. Faig aquest aclariment perquè en nombroses obres en citen un —més sovint la Torre d'Onda— de manera tan breu que no s'explica a quin municipi pertany, o també diuen que n'hi ha un altre relativament proper amb



una denominació pareguda i s'ha de parar atenció per no confondre els termes ni els jaciments ni creure que només n'hi ha un.

L'objectiu de comparar el Torrelló del Boverot amb altres jaciments conclou amb l'apartat dedicat a la cultura material. Originalment, es va pensar a comparar els jaciments sencers amb el d'Almassora, però l'extensió i el treball d'investigació haurien sigut excessius per a un Treball Final de Grau. Per aquesta raó es va apostar per la comparació dels materials, el bagatge cultural autèntic que reflecteix l'essència de cada època. Finalment, s'han comparat peces concretes del Torrelló amb altres que compartien més característiques mitjançant mostres de cada tipus de ceràmica i d'altres materials.

VII. Bibliografia

- Aguilella Arzo, Gustau. 2017. «Tossal del Mortòrum. Un assentament de l'edat del bronze i del Ferro Antic a la Ribera de Cabanes (Castelló)». *Monografies de Prehistòria i Arqueologia Castellonenques* 12.
- Albelda, Vanessa i Sonia Machause. 2015. «L'Abric de les Cinc (Almenara): ¿Cuál fue su uso durante los siglos VII-IV a.C.?». *Saguntum. Papeles del laboratorio de arqueología de Valencia* Extra 17.
- Alfonso Llorens, Joaquín i Helena Ruiz Conde. 2005. «Excavación arqueológica en el yacimiento del Sitjar Baix (Onda). Campaña 2005. Avance de los resultados». *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló* 24.
- Arasa i Gil, Ferran i Norberto Mesado Oliver. 1997. «La ceràmica d'importació del jaciment ibèric de la Torre d'Onda (Borriana, La Plana Baixa)». *Archivo de Prehistoria Levantina*, XXII.
- Barandiarán, Ignacio. 1998. *Prehistoria de la Península Ibérica*. Barcelona. Ariel.
- Berrocal Ruiz, Paloma, et al. 2005. «Intervención arqueológica en el yacimiento arqueológico del Sitjar Baix, Onda (la Plana Baixa)». *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló* 24.
- Clausell Cantavella, Gerardo. 1987. «Excavaciones de salvamento en el Torrelló del Boverot d'Almassora». *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló* 13.
- . 1997. «El comercio marítimo fenicio en la desembocadura del río Mijares (Castellón)», conferència presentada en les III Jornades d'Arqueologia Subaquàtica. València: Facultat de Geografia i Història de la Universitat de València, els dies 13, 14 i 15 de novembre de 1997.



- 1997b. «Materiales del Bronce Medio en el Torrelló del Boverot d'Almassora (Castellón)». *La Murà*.
 - 1998. «El comienzo de la iberización: el Torrelló del Boverot (Almazora, Castellón)». *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló* 19.
 - 1999. «La incineración 20 de la necrópolis del Torrelló del Boverot (Almazora, Castellón)». *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló*, 20.
 - 1999b. «Paralelos, cronología y estudio antropológico de la incineración 20 del Torrelló». *Actes del XXV Congrés Nacional d'Arqueologia* 501-507.
 - 2000. «La incidencia fenicia en el asentamiento del Torrelló del Boverot d'Almassora (Castellón)». *Actas del IV Congreso Internacional de Estudios Fenicios y Púnicos IV*.
 - 2003. «Un escarabeo etrusco en la necrópolis del Torrelló del Boverot (Almassora, Castelló)». *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló* 23.
 - 2004. «El Torrelló del Boverot: del Bronce Medio al comienzo del Hierro». *La Edad del Bronce en tierras valencianas y zonas limítrofes*, coordinat per Mauro S. Hernández Pérez i Laura Hernández Alcaraz. Ayuntamiento de Villena i Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Clausell Cantavella, Gerardo, Isabel Izquierdo Moya, Ferran Arasa i Gil i Jordi Juan-Tresserras. 2000b. «La fase del Ibérico Final en el asentamiento del Torrelló del Boverot (Almazora, Castellón): dos piezas singulares». *Archivo Español de Arqueología* 73.
- Fernández Castro, María Cruz. 1995. *Iberian in Prehistory*. Oxford: Blackwell.
- Fletcher Valls, Domingo. 1965. «La necrópolis de la Solivella (Alcalá de Xivert)». *Servicio de Investigación Prehistórica*.
- Gusi Jener, Francesc. 1974. «Excavación del recinto fortificado del Torrelló de Onda (Castellón)». *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló* 1.
- Junyent, Emili, et al. 1982-1983. «El Abric de les Cinc (Almenara, Castellón). 2ª campaña de excavación 1977». *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló* 9.
- Mata Parreño, Consuelo. 2001. «Límites y fronteras en *Edetania*». *Archivo de prehistoria Levantina* XXIV.
- Mesado Oliver, Norbert. 1974. *Vinarragell (Burriana-Castellón)*. Valencia: Museu de Prehistòria de València.



- Oliver Foix, Arturo. 1978. «Epigrafía ibérica de la provincia de Castellón». *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló* 5.
- . 2010. *La Prehistòria en el Bajo Mijares*. Castelló de la Plana: Societat Castellonenca de Cultura.
- . 2014. «La Necrópolis Ibérica de la Solivella: Nuevas visiones, nuevas propuestas». *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología* 40.
- Oliver Foix, Arturo i Francesc Gusi Jener. 1995. «Análisis general de los materiales». *El Puig de la Nau: un hàbitat fortificado en el àmbito mediterràneo peninsular* 4.
- . 1995b. «La necrópolis». *El Puig de la Nau: un hàbitat fortificado en el àmbito mediterràneo peninsular* 4.
- Padró i Parcerisa, Josep. 1974. «A propósito del escarabeo de la Solivella (Alcalá de Xivert, Castellón), y otras piezas egipcias de la zona del Bajo Ebro». *Quaderns de Prehistòria i arqueologia de Castelló* 1



Llengua i Literatura

Lengua y Literatura
Language and Literature



Recuperar la llengua per recuperar la dignitat

Noves propostes de cooperació a São Tomé i Príncipe

Maria Montroy Ferré
maria.montroy@uji.es

I. Resum

Aquesta investigació es planteja com una proposta per a analitzar la realitat sociolingüística i cultural de l'illa de São Tomé, a São Tomé i Príncipe (Àfrica), i les possibilitats de cooperació en la lluita contra la marginació que pateixen les persones majors i la desaparició de trets identitaris de l'illa, com ara el crioll forro i algunes de les tradicions (dances, celebracions, etc.). Partim de la premissa que la subtitulació al portugués de contingut audiovisual en forro pot ser una eina beneficiosa en la sensibilització de la població en l'àmbit de la cooperació. En aquest cas, parlem sobre l'abandonament que viuen els ancians i les ancianes a São Tomé i sobre el risc d'extinció del crioll forro amb tot el que això comporta: pèrdua d'aspectes culturals, desigualtats dels seus parlants respecte als monolingües de portugués, etc. Per tal de portar a terme l'objectiu de la investigació, es va realitzar una primera entrevista a tres ancians que parlen en crioll forro sobre qüestions socials i culturals de São Tomé. Aquest vídeo es va subtitular al portugués i es va mostrar a un grup de persones de diferents edats i professions perquè servira de base per reflexionar sobre el que diuen els ancians i quina n'és la percepció de la població en general. A partir de les reflexions dels entrevistats, entenem que seria possible una cooperació alternativa, per exemple, la cooperació lingüística, que tinguera per objectiu revitalitzar el forro i, per tant, contribuiria indirectament a la sensibilització de la població cap a les persones ancianes i la cultura i les tradicions pròpies.

Paraules clau: São Tomé, forro, cooperació, ancians, subtitulació, Àfrica, recuperació lingüística, criolls, sociolingüística, etnografia.

II. Introducció

São Tomé i Príncipe és un país format per diverses illes, situat al golf de Guinea, molt a prop de la línia de l'equador. Té una superfície de 1001 km i una població de 194 000 habitants. El Terceiro Relatório Nacional dos Objectivos do Milénio de l'any 2014 indica una taxa de pobresa del 71,3 % per a les dones i del 63,4 % per als homes i, pel que fa al desenvolupament humà, São Tomé i Príncipe ocupa el lloc 127 en una llista de 175 països (Gonçalves de Género, 2012).

Quant a les llengües del país, podem dir que se n'hi parlen quatre a més del portugués: el lunguyé (exclusiu de l'illa de Príncipe), el crioll capverdià, l'angolar i el crioll forro, aquest últim autòcton de l'illa de São Tomé (Hagemeijer, 2009).

Es creu que, abans de la colonització per part dels portuguesos en el segle XVI, São Tomé estava deshabitada (Almada Negreiros, 1895; Seibert, 2009; Ribeiro de Souza, 2015). Per tant, les primeres llengües que s'hi van establir van ser, d'una banda, el portugués dels colonitzadors i, de l'altra, les llengües dels esclaus que es van portar des d'altres colònies per treballar, primer a les plantacions de sucre i més endavant, en els segles XIX i XX, a les de cafè i cacau (Hagemeijer, 2009; Gonçalves i Hagemeijer, 2015; Lorenzino 1996). De la barreja de totes aquestes llengües va sorgir un primer crioll que es va nativitzar ràpidament entre els descendents de la primera generació d'esclaus.

Com que cada poblador portugués tenia dret a una esclava per *decreto régio*, els fills d'aquestes unions que mesclaven el portugués patern i el primer crioll de les mares van ser els primers parlants de forro. També se'ls va començar a identificar amb eixe nom, ja que van ser declarats lliures mitjançant la *carta de alforria* a partir de 1515. Aquest crioll es va difondre ràpidament a les plantacions i es va convertir en la llengua que aprenien els esclaus que arribaven progressivament a l'illa (Hagemeijer, 2009).

Des que São Tomé i Príncep va aconseguir la independència de Portugal l'any 1975, el portugués es va consolidar com a llengua exclusiva (Gonçalves i Hagemeijer, 2015), ja que, tot i que la constitució del país no contempla la seua realitat lingüística (Gouveia, 1993), en la pràctica el portugués s'utilitza com a única llengua oficial. Així, l'estigmatització dels criolls no s'ha superat i ha suposat fins i tot una disminució d'alguns elements d'identitat de tipus cultural o religiós i que l'estatus del crioll nacional, el forro, siga de llengua en risc de desaparició (Ribeiro de Souza, 2015).

Actualment, les persones que mantenen el crioll forro com a llengua habitual són les persones que viuen a les zones més agrícoles i, sobretot, les persones de més edat (Mata, 2004; Ribeiro de Souza, 2015).

Per tal de caracteritzar el sector de la població parlant de forro, doncs, hem de tindre en compte dos factors: d'una banda, la distribució de la població a l'illa de São Tomé i, de l'altra, la situació i la percepció social de les persones ancianes a l'illa.

Pel que fa a la distribució poblacional, hi trobem dos àmbits diferenciats:

D'una banda hi ha la ciutat, que és on està la major part del comerç, el port, l'aeroport, l'hospital, la universitat, etc. Per aquest motiu, moltes persones procedents de zones més allunyades, van migrar a la ciutat amb l'objectiu de tindre més facilitats en l'àmbit laboral.

D'altra banda, tenim xicotetes comunitats per la costa i a l'interior de l'illa, i les antigues plantacions (*roças*). Algunes d'aquestes últimes s'han restaurat i s'han convertit en restaurants,



hotels, etc., però moltes altres van quedar abandonades i s'hi han instal·lat famílies a viure, i les han convertit en una espècie de poble menut. Normalment, aquestes persones es dediquen al treball més agrícola i sovint es desplacen cada dia fins a la ciutat per a vendre fruites, verdures, peix, etc.

Quant a la situació social de les ancianes i els ancians, és important assenyalar que moltes de les actituds i característiques pròpies de l'edat avançada (insomni, tremolors, etc.) es relacionen a São Tomé amb la bruixeria i l'ocultisme. Aquest fet desemboca en la marginació i fins i tot el maltractament dels ancians, que es veuen completament deseparats (Valverde, 2000; Espírito Santo, 2009; Neves, 2009).

Potser un dels motius d'aquestes supersticions sobre els majors és que, en l'àmbit del curanderisme, sempre s'aprén d'una persona més vella. Es contenen històries impressionants sobre els antics, hi havia alguns coneixements que només els més vells tenien. Uns diuen que no volgueren transmetre aquests coneixements. Altres, que va ser culpa dels joves, que amb la seua indolència i falta de respecte no van voler aprendre. Hi ha qui pensa que el desinterés dels joves va fer que els vells només transmeteren els seus sabers a uns pocs privilegiats (Valverde, 2000). A més, segons Valverde (2000), els *curandeiros* consideren un orgull ser poliglotes, perquè el fet de parlar moltes llengües els permet accedir a més esperits i obtenir més informació espiritual.

Moltes de les tradicions culturals de São Tomé s'han vist en detriment en els últims anys, la major part lligades als ancians. Hi ha certs esdeveniments que ja no es duen a terme tan sovint com abans. Parlem de danses, festivitats, expressions culturals, etc. Molts joves ja no les coneixen, ni tampoc moltes de les músiques tradicionals, ni alguns plats de la gastronomia més ancestral (Amado, 2014).

Totes aquestes característiques de São Tomé motiven aquesta contribució per descobrir quina és la percepció de la població respecte a la situació de les persones ancianes, del forro i de les tradicions de l'illa. A partir de les respostes dels participants, podem plantejar noves propostes de cooperació per evitar que el crioll forro es perdi i, amb això, pal·liar la situació dels ancians i la desaparició de trets culturals del país.

III. Objectius

L'objectiu d'aquesta investigació és analitzar les possibilitats de cooperació en el context de São Tomé per lluitar contra la marginació que pateixen els ancians i la desaparició de trets identitaris de l'illa, com ara el forro i les seues tradicions. Per tal d'assolir aquest

objectiu, hem d'arribar a alguns objectius secundaris, tant teòrics com metodològics:

1. Descriure el context del forro, la situació dels ancians i les ancianes a São Tomé i les possibilitats de cooperació en aquest àmbit.
2. Esbrinar la percepció dels ancians sobre la situació que viuen al país i també sobre el detriment del crioll forro i de les seues tradicions per mitjà d'una entrevista enregistrada en aquesta llengua i subtitulada al portugués.
3. Esbrinar la resposta que té un grup de persones de diferents edats, sexe i professions en veure el vídeo de l'entrevista als ancians i analitzar quina és la seua percepció de la situació del forro, de les persones ancianes i de les tradicions del país, per avaluar l'acollida que podria tindre una iniciativa de recuperació de la llengua.

IV. Metodologia

Per tal d'analitzar la percepció de la població envers la llengua i cultura pròpies, però també envers la situació dels ancians del país, es va dur a terme un estudi qualitatiu i etnogràfic durant dos mesos. En una primera fase, es va registrar un vídeo on apareixien tres persones ancianes d'un centre de dia parlant en forro sobre com eren les tradicions del país i la vida dels ancians antigament. El vídeo es va subtitular al portugués per facilitar-ne la comprensió a les persones que el veurien després. En la segona fase de la investigació, es van entrevistar setze persones de professions diferents i d'entre 18 i 55 anys d'edat a partir del primer vídeo enregistrat.

4.1. Participants

Ancians: es va visitar un centre de dia de la ciutat de São Tomé. D'entre els vells que parlaven forro, dos dones i un home d'edats compreses entre els 70 i els 80 anys es van oferir a participar-hi. Els tres vivien a la ciutat, tot i que en barris diferents, i visitaven el centre per assegurar-se el desdèjuni i el dinar diaris, ja que, tot i que els tres tenien fills, no podien atendre'ls gaire per motius que no van explicar.

Entrevistats: per a les entrevistes posteriors es va contactar amb setze persones de diferents edats (huit majors de 30 anys, huit menors de la mateixa edat) i professions: un cuiner, dos pediatres tradicionals, dues treballadores domèstiques, la directora de la Santa Casa da Misericórdia, una empresària, una perruquera, un horticultor, una comptable, un guia turístic/barber/fotògraf, un

estudiant, dos paletes, un atleta, una administrativa de l'hospital, un estudiant/paleta.

A causa de les dificultats per trobar persones que puguin dedicar el temps a realitzar aquestes entrevistes de manera altruista i sense generar desconfiances, es va començar a buscar per persones pròximes en l'àmbit personal i, gràcies a recomanacions d'aquestes primeres, es va poder accedir a la resta dels entrevistats, respectant sempre un equilibri entre l'edat i sexe dels participants i intentant que hi haguera varietat en les professions a les quals es dedicaven.

4.2. Instruments

Entrevista als ancians:

Tot i que es va deixar un cert marge de llibertat perquè pogueren parlar d'allò que volgueren, hi havia algunes preguntes de partida que els tres tenien en comú:

1. Com era la teua vida de menut/da?
2. Quines llengües parlaves més quan eres menut/da? I ara?
3. Saps alguna cançó en forro?
4. Les danses d'ara es fan igual que abans?
5. Pots parlar-nos d'alguna tradició del país? Continua celebrant-se igual ara i en el passat?
6. Com era la vida de les ancianes i els ancians en el passat? I ara?

Vídeo subtitulat:

El vídeo amb els comentaris i reflexions dels tres ancians tenia una duració d'uns quinze minuts i es va gravar en forro per a, posteriorment, subtitular-lo al portugués.

No es va seguir una pauta establerta de subtitulació per tal d'adaptar-nos a la realitat del país: comptàvem que la majoria d'entrevistats només tindria estudis bàsics, per la qual cosa no estarien habituats a llegir. A São Tomé és molt difícil aconseguir llibres de lectura per a la major part de la població i, per tant, el nivell de lectura no seria el mateix que el d'una persona d'Europa. Així mateix, ens van comentar que no veien subtítols a la televisió habitualment i això ens va fer replantejar-nos la normativa habitual que presenta la subtitulació.

Per assegurar-nos que tots els entrevistats serien capaços de llegir els subtítols, es va agafar una persona que ens serviria de base, ja que entenia perfectament forro, no tenia estudis i tampoc no tenia costum de llegir. Amb l'ajut d'aquesta persona es va resumir la informació del vídeo al màxim per poder deixar els subtítols tot el temps possible en pantalla. Segons la dificultat del que s'estava dient, els subtítols es mantenien més o menys temps. Aquesta



flexibilitat a l'hora de subtitular va permetre que totes les persones pogueren seguir el contingut del vídeo sense problemes, tot i que no es tracte d'una subtitulació convencional.

Entrevista a la població:

En primer lloc, als 16 entrevistats se'ls va fer una primera bateria de preguntes generals, que variava si l'entrevistat era nascut i criat a São Tomé o no:

Nascuts i criats a São Tomé:

1. Quina és la teua llengua materna?
2. En quina llengua parles als teus fills (si en tens)?
3. Quina llengua utilitzes més?
4. Amb quines llengües estàs en contacte en el teu dia a dia?
5. Quina creus que és la millor llengua per a l'ensenyament, anar al metge, fer gestions, etc.?
6. En quines ocasions es parla forro?
7. Com penses que és la vida de les persones ancianes a São Tomé?
8. Saps què són *ladainha*, *txiloli*, *bócadú*, *danço congo*, *ússua*, etc.? Has vist personalment aquestes coses? I els teus fills?

Estrangers

1. Quants anys fa que vius a São Tomé?
2. Vas necessitar aprendre alguna llengua per a viure ací?
3. Et relaciones més amb altres estrangers, amb locals o igual amb uns i altres?
4. T'has plantejat alguna vegada aprendre una altra llengua del país?
5. Saps quantes llengües s'hi parlen?
6. Quina has sentit parlar més (a banda del portugués)?
7. Alguna vegada has sentit parlar forro? En quin context?
8. Com creus que és la vida de les persones ancianes ací?
9. Saps el que són *ladainha*, *txiloli*, *bócadú*, *danço congo*, *ússua*, etc.? Has vist personalment aquestes coses?

Després, se'ls va mostrar a cadascun el vídeo dels ancians del centre de dia i, a continuació, havien de respondre una sèrie de preguntes:

Nascuts i criats a São Tomé:

1. Què opines del contingut del vídeo?
2. Coneixies alguna de les cançons que es canten al vídeo? Creus que els teus fills o les persones més joves les coneixerien?

3. T'agradaria que el forro s'estudiara a les escoles o la universitat?
4. Per què creus que no es parla forro amb els fills?
5. Creus que hi ha una relació entre l'abandonament dels ancians i la pèrdua de llengua i tradicions del país?
6. Consideres important evitar-ho o és millor deixar que el progrés segueixca el seu curs?
7. Com creus que es podria fer?

Estrangers

1. Et sorprén el que contenen els ancians?
2. Diuen que cada vegada es parla menys forro, que la llengua s'està perdent. Què n'opines?
3. Si es facilitara l'aprenentatge d'aquesta llengua, l'aprendries?
4. Coneixies alguna de les cançons que es canten?
5. Què et sembla que es perden algunes tradicions com el *bócadú*, les danses, etc.?
6. Creus que hi ha alguna relació entre l'abandonament dels ancians i la pèrdua de llengua i tradicions del país?
7. Com penses que podria evitar-se?
8. Consideres important evitar-ho o creus que és millor deixar que el progrés segueixca el seu curs?

V. Resultats

.....

Abans de detindre'ns en les respostes que vam recollir, caldria explicar breument alguns esdeveniments culturals que es van esmenar en aquestes entrevistes:

El *txiloli* és una obra de teatre popular, d'aproximadament sis hores de duració, en les quals la música i la dansa són de gran importància. Hi ha una bibliografia àmplia i diferents estudis.

El *danço congo* i *ússua* són danses tradicionals que tenen els seus orígens en l'arribada d'esclaus a São Tomé des de diferents parts d'Àfrica.

El *bócadú* seria un equivalent al nostre dimecres de cendra. En aquest dia, era tradicional que les famílies es reuniren a dinar juntes i era el membre de més edat qui donava el menjar en la boca a la resta de la família.

Finalment, la *ladainha* és la forma antiga de celebrar els soterraments i passar el dol. Durant huit dies es menjava i bevia amb els familiars de la persona que havia mort i passaven aquests dies junts.

Una vegada aclarits els conceptes anteriors, podem passar a observar les respostes i els comentaris més ressenyables dels tres ancians:



1. Tenen la percepció que el forro és una llengua per a parlar en família i amb persones adultes, però amb els xiquets ha de parlar-se portugués. Un d'ells reconeix que només parlava forro fins que va tindre fills. Aleshores, va començar a utilitzar el portugués per parlar amb ells.
2. Un d'ells pensa que el forro hauria d'estudiar-se a l'escola, igual que el portugués.
3. Aprecien diferències en les danses tradicionals: ja no es toquen instruments tradicionals molt sovint i, segons la seua opinió, ara es balla per a guanyar concursos i competicions. Una de les entrevistades fa referència a les discoteques com una motivació per ballar distinta a la que ells tenien de joves. Pensen que alguns tipus de danses estan desapareixent.
4. Quant a altres tradicions, ens parlen del *bócadú*, del *txiloli* i la *ladainha*. El primer tenia els més vells com a protagonistes i era d'una gran importància familiar i en el veïnat; es preparava amb il·lusió. Del *txiloli* diuen que abans molts joves el veien i hi volien participar. Ara quasi ningú hi vol participar i els joves no tenen cap interès a veure'l. Consideren que la *ladainha* també desapareixerà prompte.
5. Pel que fa a com era la vida dels ancians en el passat, ens conten que abans les mares donaven menjar als xiquets perquè el portaren a les persones ancianes, les quals, com a agraïment, convidaven a menjar el xiquet i, de vegades, li donaven menjar per a la seua família; que eren molt bons i que se'ls parlava amb la mà al pit com a senyal de respecte. Ara, diuen, només se'ls acusa de fetillers i fins i tot els agredeixen.

A més, dues de les participants van voler cantar un fragment de dues cançons tradicionals, que pensen que ja no s'escolten tant com abans.

Quant a les respostes obtingudes de les setze persones que van veure aquest vídeo, podem extraure algunes conclusions generals:

1. Es considera que el crioll forro no és una llengua adequada per als xiquets. Es pensa que se'ls ha de parlar portugués i, quan siguin grans, tindran la responsabilitat d'aprendre forro pel seu compte, escoltant aquells qui ja la parlen i animant-se a utilitzar-la a poc a poc.
2. Tres dels entrevistats creuen que el forro s'aprendria millor a l'escola que a casa.
3. A tots els agradaria que la llengua s'estudiara a l'escola o universitat. Una d'elles assenyala que, si la llengua s'estudiara, ells serien «més aptes» en l'àmbit educatiu i en la seua vida en general.



4. Dues persones asseguruen que quan s'utilitzaven més les llengües criolles, les persones estaven més unides. Una explica el següent: «Com que abans el forro estava prohibit, parlar la llengua era el poder que tenia la gent, i això els unia. Però ara, aquesta llengua allunya els joves, que el que volen és aprendre anglés. Com que els joves s'han allunyat dels vells, és natural que també s'hagen allunyat de la llengua».
5. En general, es considera que el forro és la llengua dels proverbis, de les cançons, de fer bromes respecte a aquells que no coneixen la llengua, i dels ancians.
6. Tres dels entrevistats creuen que darrere de la discriminació dels ancians s'amaga també una discriminació econòmica: aquells a qui s'abandona, maltracta i margina sempre són ancians pobres.
7. Una entrevistada també assenyala que hi ha una diferència entre sexes a l'hora de discriminar ancians: mentre que hi ha més homes considerats *curandeiros*, són més les dones acusades de *feiticera* (fetillera).
8. Molts dels entrevistats pensen que la clau per no perdre ni la llengua ni les tradicions pròpies està a acostar-se als majors.
9. S'observa una diferència destacable entre els majors i menors de 20-25 anys respecte al coneixement que tenen de les tradicions i cançons populars. El *txiloli* és la tradició més coneguda entre ells, tot i que els més joves reconeixen no haver-lo vist mai personalment o, com a mínim, no sencer. El *danço congo* i *ússua* sí que eren danses reconegudes, però tots coincidien que ja no s'hi veuen tant com abans. Quant a la *ladainha*, cinc dels entrevistats desconeixien completament la seua existència, dos d'ells eren estrangeres i la resta menors de 26 anys. També tots coneixen el *bócadú*, però coincideixen que hi ha molt poques persones que ho celebren.

A banda, cal remarcar algunes de les aportacions de les persones que no han nascut a São Tomé. Una d'elles, empresària de professió, va respondre que coneixia «regular» la cultura del país, tot i que feia 25 anys que vivia a São Tomé i tindre'n la nacionalitat. Fora de gravació va comentar: «he dit que no conec bé la cultura del país perquè no he arribat a aprendre forro».

Un altre entrevistat de 22 anys nascut a Gabon comentava que ell es va esforçar per aprendre forro i que l'utilitza quan parla amb gent major o visita comunitats on sap que s'hi parla.

La tercera entrevistada estrangera, natural de Cap Verd, diu que és molt difícil aprendre una llengua que els seus parlants han



abandonat. Pensa que si es facilitara l'aprenentatge del forro, ella l'aprendria i que aquells que se senten orgullosos de la seua llengua haurien de parlar-la. Assenyala també la diferència d'actituds entre les persones d'origen capverdès i aquelles d'origen forro respecte a la llengua i les tradicions: «Nosaltres sí que ens preocupem de mantindre la nostra llengua i les nostres tradicions».

Alguns dels participants han comentat que, durant els últims anys, hi ha joves que estan tornant a interessar-se per la llengua i les tradicions del país i intenten organitzar o participar d'activitats en aquest sentit.

Després de reflexionar sobre les seues respostes, es va preguntar als entrevistats si pensaven que hi havia algun tipus de relació entre la desaparició del forro i de moltes de les seues tradicions i l'abandonament dels ancians. Els setze van respondre que sí.

VI. Conclusions

Segons les respostes obtingudes d'aquests setze entrevistats, i responent a l'objectiu d'esbrinar quina és la percepció de tots els participants sobre la situació, concloem que sí que hi ha un cert grau de sensibilitat per una part de la població sobre el que els passa als ancians i les ancianes; que s'adonen de la debilitació de les seues tradicions en els últims anys i que volen que es conserve tant la seua llengua com la seua cultura. Per tant, d'acord amb les respostes recollides, tot indica que, en cas de promoure treballs per a revitalitzar la llengua i les tradicions del país, la resposta de la població seria positiva i podria servir com un primer pas per a sensibilitzar sobre la situació de les persones majors.

A més, cal incidir en alguns apunts interessants que van comentar alguns entrevistats, que assenyalen la importància de les relacions familiars en la situació que viuen les ancianes i els ancians a São Tomé. Pensen que, a causa del passat colonial del país, on els esclaus no tenien cap nucli familiar –ja que l'interés dels amos perquè els esclaus tingueren fills responia únicament a assegurar-se una nova generació d'esclaus per a les seues plantacions–, els pares d'origen forro no són tan afectius amb els fills i, per tant, tampoc no saben respondre d'una altra manera quan els progenitors envelleixen. Segons aquestes persones, a això se li suma el fet que moltes famílies decideixen anar-se'n a la ciutat o, fins i tot, a un altre país per motius econòmics. Llavors, els ancians i les ancianes de la família són una boca més a alimentar, que no aporta res a la casa i, com que no han rebut l'amor que s'esperaria en la infantesa, tampoc no els costa desentendre-se'n. De fet, una de les entrevistades deia que, en general, a São Tomé no es parla de sentiments. Tot i que ho presenta com una característica cultural, troba que això perjudica les



relacions familiars i, en concret, la que es té amb les ancianes i els ancians.

En relació amb això, Valverde (2000) comenta que en forro no existeixen paraules per als sentiments com ara *tristesa* o *alegria*, sinó que només tenen paraules com *sola* (plor, plorar) o *floga* (broma, jugar, divertir-se...). Podria tractar-se del matís cultural del que ens parlen els entrevistats reflectit en la llengua.

Tot i que entenem que l'Estat hauria d'assumir la major part de responsabilitat per posar-ne una solució, no hem d'oblidar que a São Tomé hi treballen més de 150 ONG (Cravo et al., 2010) que intenten, com indica la mateixa definició de *cooperació*, treballar amb diferents actors per tal d'aconseguir el desenvolupament de les persones en tots els aspectes. Donats els resultats d'aquesta investigació, podem analitzar les possibilitats de cooperació per a treballar en favor de les persones ancianes, la llengua i les tradicions del país: caldria pensar a incloure un tipus de cooperació alternativa als projectes de São Tomé. En concret, es tractaria d'una cooperació lingüística que treballi en la revitalització del crioll forro amb l'objectiu, no només de protegir la riquesa cultural que comporta una llengua, sinó també de dignificar-ne els parlants. De la mateixa manera, també hi cabria una cooperació de tipus cultural, que acostara les cançons, les danses, els instruments, les històries i la gastronomia tradicionals als més joves, per intentar generar un interès que sembla perdut i intentar conservar-les. Aquest tipus d'iniciatives seria una manera indirecta de treballar contra l'estigmatització i la marginació de les persones majors en col·laboració amb altres entitats o altres tipus de cooperació que tinguen el mateix objectiu.

A més, aquestes col·laboracions no només serien útils en la revitalització del crioll forro i la cultura de São Tomé, la qual cosa ja seria una fita important per a la riquesa cultural i identitària que comporta, sinó que també podria utilitzar-se com a eina per a apoderar les dones, que són clau en la transmissió lingüística i cultural, i com també per a generar consciència ambiental, ja que és en la llengua on les comunitats conserven els coneixements ecològics més ancestrals (Abarrategi, 2016).

VII. Bibliografia

- Abarrategi Garaigordobil, Txema. 2016. «Un acercamiento a la identidad de cooperación. La cooperación lingüística como clave para la soberanía cultural». *Revista Pueblos 70* (28 de juliol). Accés: <http://www.revistapueblos.org/blog/2016/07/28/un-acercamiento-a-la-identidad-de-la-cooperacion-la-cooperacion-linguistica-como-clave-para-la-soberania-cultural/>



- Almada Negreiros, José. 1895. *História Ethnographica da Ilha de S. Thomé*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand. José Bastos.
- Bacelar Gouveia, Jorge. 1993. «Constituição da República Democrática de S. Tomé e Príncipe». En *As constituições dos estados lusófonos*, 283-319. Lisboa: Notícias.
- de Ceita do Espírito Santo, Armindo. 2009. *São Tomé e Príncipe: problemas e perspectivas para o seu desenvolvimento*. Lisboa: Colibri.
- Cravo, Carolina; Laure Londaitzbehere, Olívio Diogo i Sónia Sousa. 2010. *Estudo Diagnóstico das ONG em São Tomé e Príncipe*. São Tomé: ACEP-Associação para a Cooperação entre os Povos. FONG-STP Federação das ONG em São Tomé e Príncipe.
- Gonçalves, Rita i Tjerk Hagemeyer 2015. «O português num contexto multilingue: O caso de São Tomé e Príncipe». *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane: Série Letras e Ciências Sociais* 11: 87-107.
- Gonçalves de Género, Esterline. 2012. Análise da Estratégia de Desenvolvimento da União Africana: uma abordagem geo-social aplicada a São Tomé e Príncipe. Tesi doctoral. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Políticas e Sociais.
- Hagemeyer, Tjerk. 2009. «As Línguas de S. Tomé e Príncipe». *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola* 1 (1): 1-27.
- Lorenzino, Augusto Gerardo. 1996. «Uma avaliação socio-linguística sobre São Tomé e Príncipe». Conferência presentada en *Congresso Internacional sobre o Português: Actas, vol. I-III*, coordinat per Inês Duarte i Isabel Leiria. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística e Edições Colibri.
- Mata, Inocência. 2004. «Uma questão de direitos linguísticos». En *A suave pátria: reflexões político-culturais sobre a sociedade São-Tomense*, 53-54. Lisboa: Colibri.
- Montroy Ferré, Maria. 2018. «La cooperación lingüística en el ámbito de la cooperación internacional: el caso de Santo Tomé y Príncipe». *Revista Pueblos* (27 de setembro). Accés <http://www.revistapueblos.org/blog/2018/09/27/la-cooperacion-linguistica-en-el-ambito-de-la-cooperacion-internacional-el-caso-de-santo-tome-y-principe/>
- Neto Amado, Lúcio. 2014. *Manifestações culturais são-tomenses*. Lisboa: Chiado Editora.
- Neves, Paulo. 2009. *Estórias de Vida contadas por idosos do centro de dia da cruz vermelha e do lar dona Simôa godinho da Santa Casa de Misericórdia de São Tomé e Príncipe*. São Tomé e

Príncipe: Uneos (União Nacional dos Escritores e Artistas de São Tomé e Príncipe).

Ribeiro de Souza, Luciana. 2015. «São Tomé e Príncipe em dois momentos identitários. (Quinta seção: discurso, língua, pátria e ensino)». *Cadernos de Pós-Graduação em Letras* (Mackenzie) 15 (1).

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/9428>

Seibert, Gerhard. 2009. «Santo Tomé y Príncipe: transformaciones políticas y socioeconómicas del periodo poscolonial», traducción de María Puy. *Nova Africa* 24: 23-36.

Terceiro Relatório Nacional dos Objectivos do Milénio. 2014. São Tomé.

Valverde, Paulo. 2000. *Máscara, Mato e Morte em São Tomé: textos para uma etnografia de São Tomé*. Oeiras: Celta Editora.





Young learners' language attitudes in a multilingual school

Andrea Rubert Albiol
andrea.rubert.al@gmail.com

I. Abstract

A renewed interest has arisen on the importance of language attitudes in the acquisition of an additional language. Variables, such as age, gender, mother tongue, and the sociolinguistic context, have been taken into consideration when exploring language attitudes. However, the research on young learners' attitudes towards languages in English-based schools is scarce. The present paper focuses on young learners' language attitudes in a high English immersion context in the province of Castelló de la Plana, in the Valencian Community, where two official languages coexist, Spanish as the majority language, and Valencian as the minority language. However, English is the leading language of instruction in this international school context.

Many studies have been conducted within the framework of language attitudes across ages. However, as far as we know, no studies have accounted for young learners' attitudes in an English immersion context, such as international schools. Therefore, the present study aims at filling in this research gap by analysing children's language attitudes in an English immersion school context. The aims of this paper are twofold: in the first place, to analyse the language attitudes towards the three languages under investigation (Spanish, English and Valencian) of multilingual children attending an English immersion school. And, in the second place, to investigate the effect of age on language attitudes. The findings derived from the present study confirm the impact of age on young learners' language attitudes. However, the school context does not present a determining role in young learners' attitudes.

Keywords: language attitudes, high English immersion context, additional language, multilingual setting, young learners.

II. Introduction

When we talk about the acquisition of a second or an additional language, it is unarguably necessary to make reference to the factors that contribute to the process. One of the aspects that have always caught my attention is the way a language is acquired when we are not even able to stand on our own feet. In this process not only cognitive factors but also psychological factors that may be biased by outer and inner agents play a role. As noted by Portolés (2014, 2) «the affective side of languages is also paramount in order to better understand early language acquisition processes». One of these psychological factors that really caught my attention was the importance of attitudes towards languages and how the use of a first

language may affect the way we acquire or learn an additional language. As part of human nature, somebody's acts, feelings and beliefs towards a language shape, both favourably and unfavourably, the way we see and, therefore, use and label a given language.

Many studies have been conducted within the framework of language attitudes across ages – children, adolescents, and adults. However, most of the research has analysed how native speakers of a language perceive, use and label their L1 or L2 within their speech community (Baker 1992). As far as we are aware, no studies have accounted for young learners' attitudes in an English immersion context, such as international schools. Therefore, the present study aims at filling in this research gap by analysing children's language attitudes in an English immersion school context. The aims of this paper are twofold: in the first place, to analyse the language attitudes towards the three languages under investigation (Spanish, English and Valencian) of multilingual children attending an English immersion school; and, in the second place, to investigate the effects of age on language attitudes.

We will first provide an explanation of language attitudes in a wider context, taking into account their definition as well as former studies conducted in relation to the topic of investigation. Then, the research questions will be posed together with the hypotheses. Afterwards, the setting, sample, instrument and procedure and data analysis will be carefully explained. Once the method has been presented, we will proceed with the analysis and discussion of the results obtained in the present study. The study will finish with a reflection on the results as a conclusion and the limitations that we found in the study as well as further research that can be done on the topic.

III. Aims and research questions

.....

As far as we know, no studies have focused on multilingual children's language attitudes attending an English immersion setting. Hence, we aim at (1) analysing the language attitudes towards the three languages under investigation (Spanish, English and Valencian) of multilingual children attending an English-based school, (2) investigating the effect of the age on language attitudes. Taking into account the theoretical background and our aims, we have formulated the following research questions:

First research question (henceforth RQ1): What are the attitudes of very young learners towards different languages?

Second research question (henceforth RQ2): What is the effect of the age on their language attitudes?



Considering the above research questions posed above, we have formulated the following hypotheses:

Hypothesis I: Students in English-based schools will display the most positive attitudes towards English, followed by Spanish and finally, Valencian.

Hypothesis II: Older students will show more negative attitudes towards the minority and the foreign language than younger learners.

IV. Methodology

4.1 Setting

The study was carried out at an international school. The school is placed in the city of Vila-real, located in the province of Castelló, in the Valencian Community. This centre is a private educational centre which covers academic years at all levels; from nursery, infant, and primary, to secondary education and sixth form. The school offers students the opportunity to study the English National Curriculum. Additionally, the school offers updated facilities that benefit students learning and provide them with a high-quality educational experience.

In order to understand the setting as a high English immersion context, several important aspects as regards the school context have been deeply detailed hereunder according to Cenoz's (2009) continua of multilingual education, which are organised as follows:

Table 1. Analysis of the school according to Cenoz's (2009)

Subject (number of languages courses)	Language of instruction (number of languages to teach contents)	Teacher (knowledge of language)	School context (linguistic landscape and soundscape)	Sociolinguistic context (minority, majority and foreign languages)
<ul style="list-style-type: none"> • English • Spanish • Valencian • French • German • Chinese 	<ul style="list-style-type: none"> • English • Spanish 	<ul style="list-style-type: none"> • Spanish • Valencian • English • French • German • Chinese 	<ul style="list-style-type: none"> • Spanish • English • Valencian 	<ul style="list-style-type: none"> • Spanish • English • Valencian

Concerning the language of instruction used among the teachers, English is the main language used for communication in the school. As aforementioned, almost all content subjects are taught in

English, except for those regarding language courses, which are taught in the target language. Table 3 shows the percentages of languages instruction in the school.

Table 2. Percentages of language instruction

	English	Spanish	Valencian	French	Chinese	German
Nursery	90%	10%	-		-	-
Primary	60%	30%	10%	-	-	-
Secondary	60%	10%	10%	(10%)	(10%)	(10%)
Sixth Form	50%	30%	-	(10%)	(10%)	(10%)

As shown in Table 2, most content subjects are taught in English, while Spanish is only used in primary and sixth form to teach content subjects such as social science or business. Additionally, Valencian is introduced in primary and taught through Key Stage 2 and 3 (i.e. primary and secondary). Also, a third language is introduced in secondary education. However, the rest of the subjects are taught in English such as Maths, Geography, History, Arts and Crafts or PE. Hence, all teachers in the school know English as well as personal staff. However, not all native speakers of English can speak Spanish, for instance, there is a number of teachers who do not understand Spanish language. In addition to teachers and staff, students are all multilingual. For example, there are Chinese, African, and English students who have to deal with more than three languages everyday, as well as those students who are Spanish or Valencian native speakers. In fact, those children who use Spanish in the classroom are always told to use only English both to speak with the teacher and with the classmates.

When referring to the language of instruction, there are three main languages – English, Spanish, and Valencian. On the one hand, if we focus on the classroom context, English is the only language used with the exception of the language used in language subjects, such as Valencian, Spanish, French, German, or Chinese, where the target language is the language used. As regards teachers' meetings, English is also the language of communication. However, there are some Spanish native speakers who use Spanish to express personal opinions or talk about important circumstances concerning students, as it is the case of the teacher of Valencian in primary education. On the other hand, the language used to address parents is usually Spanish since most of them do not speak nor understand English. Still, parents are able to access a website where they can be updated on their children's exams, homework, or field trips. In this way, parents are able to choose between English or Spanish as the school website offers both versions. However, if parents want to arrange a



tutorial with an English native speaker and this particular professor is not able to carry out a conversation in Spanish, there is always another professor who interprets the tutorial. Despite the English language being the majority language in formal contexts, the school offers several extracurricular activities which are not necessarily taught in English such as robotics or ICT.

Finally, we observed the sociolinguistic context, which comprises the way languages are used in terms of majority and minority languages or heritage. As mentioned, Valencian is hardly used in the school aside from native children who talk in Valencian during break time or Valencian teachers who may refer to other Spanish teachers using the language in hand. Nonetheless, the language is not used if the interlocutor is not sure whether the other person involved in the conversation is a Valencian native speaker. Hence, Spanish would be the language chosen for communication in these situations. In primary education, as previously stated, students use the English language to communicate with each other and with the teacher. Nonetheless, students in secondary education hardly use English to talk with their classmates but only to address the professor. Additionally, children would mainly use Spanish with each other outside the classroom. As the vast majority of professors are English native speakers, English would be the language used for communication with each other. Therefore, the English language is the majority language at the school followed by Spanish, whereas Valencian is the minority language. Foreign languages (i.e. Chinese, German, French), however, are only present within the language courses as included in the school's curriculum.

On the whole, the British School in which the present study was conducted should be considered a multilingual school and, thus, it holds a high English immersion context.

4.2 Participants

All the participants in this study ($N=70$) were primary students from a single private school in an industrial town in the Valencian Community. In order to carry out the study, two classes from the first grade (mean age: 5.5) as well as two classes from the fifth grade of primary education (mean age: 8.5) have been examined for the study. Nonetheless, they all share a similar socio-economic status (high-class). As Table 3 presents, more than a half of the students come from fifth grade ($n=42$; 60%) whereas the rest of the participants are currently enrolled in the first grade of primary education ($n=28$; 40%). Moreover, 57% of the students in Year 1 are female and 43% are male, while the majority of participants from Year 5 are male students (55%) and the rest are female (45%).

Table 3. Total number of participants

	Year 1	Year 2
Male	12	23
Female	16	19
N = Students	28 (40%)	42 (60%)
Total	70	

The respondents in this study have different languages as a mother tongue, although the majority of them speak Spanish or Valencian as their first language. In order to better illustrate these data, Figure 1 displays the different L1 of students.

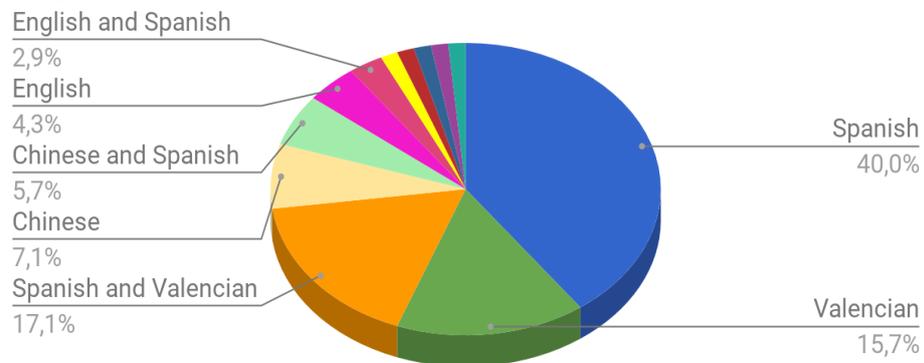


Figure 1. Students' L1

Figure 1 highlights a great difference between those students who noted to have Spanish as their mother tongue ($n=28$; 39%) and those who stated to use Valencian as their first language ($n=11$; 16%). However, 17% ($n=12$) of the students considered both Valencian and Spanish as their mother tongues. When students were asked the reason why they considered to have both languages as a first language (L1) they all remarked that they use one language with one parent and the other language with the other parent. As regards the mother tongue of the other 45% of the students, almost 13% ($n=9$) spoke Chinese as a first language, either together with Spanish or not.

4.3 Instrument

The research instrument used to gather the data was based on Portolés (2014) and adapted for our purposes. Therefore, in order to analyse children's language attitudes towards the three languages (Spanish, English and Valencian), we employed a matched-guise technique. First of all, participants were asked to write personal information such as their names, age and first language. Considering the age of students, we made use of red and green stickers to report

young learners' language attitudes. As stated in Portolés (2014), these colours hold positive and negative connotations as they are directly linked with the colours of traffic lights. However, we omitted the use of the yellow colour, that was used by Portolés (2014) to portray neutral choices and, therefore, only positive and negative language attitudes will be analysed within our study. The questionnaire included three pictures of the two main characters of the story with a blue, a pink and a green background. These three colours respectively made reference to the language used to tell the scripts of the story; the blue picture made reference to Spanish, the pink picture to English, and the green picture to Valencian (see Appendix A).

The script was adapted from a current Disney film that became very popular among the younger population in the recent years – *Frozen*. The script (see Appendix B) was adapted and translated into the minority language (Valencian), the majority language (Spanish) and the foreign language (English). The translation was carefully done in order to have the final result as similar as possible in the three languages.

According to the criteria of the matched-guise technique, only one person should be representing the different speeches to avoid external variables affecting the participants' responses. In this line, the script was read aloud by the main researcher of the present study, native speaker of Valencian and Spanish, and proficient in English. The tone, intonation, and emphasis were thoughtfully taking into consideration.

4.4 Procedure and data analysis

The data collection procedure took place in an English-based school set in the province of Castelló de la Plana, where this study was conducted. First of all, the deputy director of the school was informed about the purposes of the study. After that, I explained the aims of the thesis and the time that would be needed to conduct the activity to the different teachers. Once I received their consent and we agreed on a date for the implementation of the task, we started with the data collection.

To start with, we printed out two questionnaires in each sheet of paper and then we cut it out in a half. As a result, a hundred A3-size-questionnaires were printed, from which seventy-one were used. Additionally, the three pictures used in the matched-guise questionnaire were printed in A4 format. As aforementioned, questionnaires were distributed to each of the students together with three green stickers (positive attitudes) and three red stickers (negative attitudes) that they had to put next to the three different pictures. These questionnaires were identical for Year 1 and Year 5 students.

Before starting with the activity, students were provided with the explanation of the task and the instructions to follow. Moreover, they were explicitly told not to copy their classmates' answers, while they were supervised by their tutor and the main researcher during the whole activity to make sure that their answers were individual choices. Once the activity was explained and understood, students proceeded to write their names, ages and mother tongue. Then, the researcher showed the A4 picture that corresponded to the audio track that was about to be played. In this way, students could follow the activity and know where they had to put the sticker. Finally, a pen-drive with three different audio tracks was used to play the recordings in the class computer.

The implementation of the activity was conducted in the classrooms and it lasted a total of four days; the first two days we collected the data in both of the classes in Year 5 and the last two days in those of Year 1. The length of the activity varied depending on the class, with a higher demand of time when dealing with the younger students. Hence, around thirty minutes were needed to finish the activity in Year 1 and fifteen minutes in Year 5 (see Table 4).

Table 4. Duration of the implementation of the study

Academic year	Duration
Year 5 A	15
Year 5 B	15
Year 1 A	30
Year 1 B	30
Total	1h30'

The answers collected were codified in an Excel page in order to consider the different variables for analysis. In the process of codifying the data, we found out that one student used half of a green sticker and half of a red sticker to illustrate a «neutral» answer. Despite the fact that they were told not to use both, this student did not consent to use either a red or a green sticker to determine his attitudes towards Spanish. Therefore, this data had to be removed from the data analysed. This is the reason why we only considered seventy questionnaires instead of seventy-one that were distributed in the very beginning. This being solved and all the valid data codified, percentages were employed in order to perform the qualitative analysis, which is presented and discussion in the next section.

V. Results and discussion

Considering the research questions presented in the method section, we will start by analysing the results in order to answer RQ1 in the first place. To start with, global results will be analysed taking into account both academic years as a whole. In this vein, language attitudes in an English-based school will be determined. Then, in the RQ2, we will continue by considering each academic year individually in order to examine to what extent the variable of the age may affect the way children perceive different languages.



5.1 Results and discussion related to hypothesis I

With the main concern of analysing the language attitudes of school children in an English-based school context, we have posited Hypothesis I, which claims that pre-schoolers and primary students would display more favourable attitudes towards Spanish, followed by English and finally, Valencian. In line with this assumption, we examined the global percentage of positive language attitudes towards the three languages under investigation. As it can be observed in Figure 2, these findings suggest that the participants' overall attitudes towards languages are highly positive as 71.9% of the responses reported favourable attitudes.

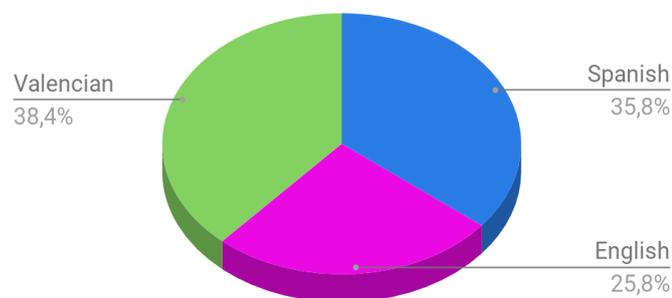


Figure 2. Students' positive language attitudes

The overall results of positive language attitudes do not seem to provide a significant difference between Spanish ($n=54$; 35.8%) and Valencian ($n=58$; 38.4%). In fact, the Figure shows a preference towards Valencian rather than towards Spanish. With reference to English, more unfavourable attitudes are portrayed in the findings as only 25.8% ($n=39$) of the students noted to have favourable attitudes. Contrary to our previous expectations, the minority language reported the most positive attitudes, followed by Spanish, and finally English. Our study contradicts Portolés' (2014, 144) findings in which participants appeared to have higher favourable

attitudes towards Spanish than towards the other two languages under investigation, that is Valencian and English. However, our findings are in line with Nightingale's (2012) study on adolescents' language attitudes, who reported to have more positive language attitudes towards Valencian in the first place, followed by English and finally Spanish. Still, the foreign language (i.e. English) is placed in the last place in the present study, even though the context is an English-based school.

As aforementioned, teachers at the school were also impressed with the findings since students' everyday attitudes towards the minority language are far more negative than what we found in our results. In fact, one of the teachers claimed that even Valencian native speakers are reluctant to use Valencian in an educational context and they all resort to the use of Spanish or English to address teachers or other students. Moreover, we believe that other variables which have not been taken into consideration in the present study might have played a role in students' choices. The order in which the recordings were played may have also influenced the way children perceived each recording in the different languages. As Spanish was the first audio track to be played, this might have caused the better understanding of the story in Valencian, that is, the third audio track.

It is important to highlight that according to our findings, children's behaviour do not match the language attitudes' affective component. While their behaviour shows negative attitudes towards Valencian, the affective part shows the contrary. That is to say that respondents displayed very positive attitudes towards Valencian but then they do not use it, probably due to the low prestige that Valencian has in the present school. The same happened in O'Rourke and Ramallo's (2015) study about Galician speakers' language attitudes, who displayed commitment and very positive attitudes towards the language (i.e. cognitively and affectively) but very low language practices (i.e. the behavioural component). In line with these findings, it can be stated that the behavioural and the affective component of the tripartite attitudes' construct can be analysed individually.

Taking into account our findings, the hypothesis is not confirmed and, therefore, our previous expectations have been contradicted since our participants displayed more favourable attitudes towards Valencian, followed by Spanish and finally, English.

5.2 Results and discussion related to hypothesis II

The second research question seeks to determine whether the age variable may have an impact on young learners' language attitudes (Baker 1992, Nikolov 1999, Mihaljević-Djigunović and Krevelj 2009, Nightingale 2012, Portolés 2014) in an English-based



school context. Our hypothesis II claims that younger learners would display more positive attitudes towards the three languages than those in older learners. In order to test the second hypothesis, Figure 3 illustrates the overall positive attitudes from Year 1 and Year 5 students.

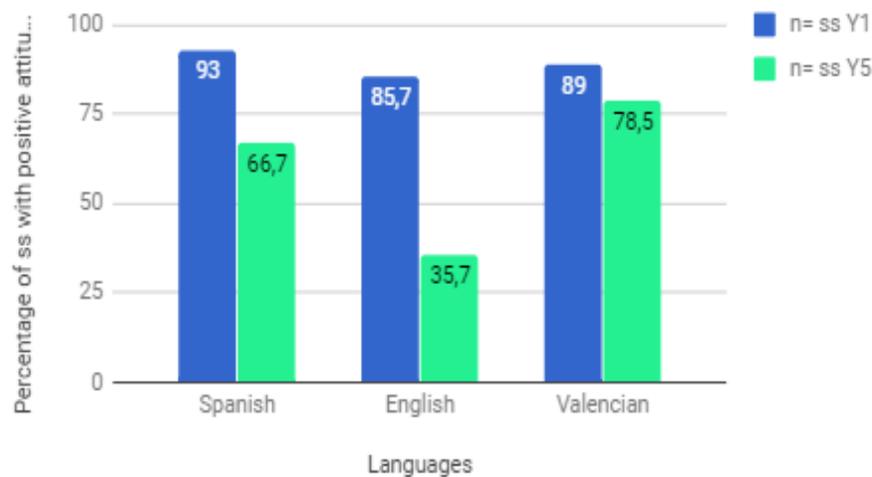


Figure 3. Students with positive attitudes in Year 1 and Year 5

As it can be observed in Figure 3, there seems to be a significant difference between the amount of positive language attitudes shown in Year 1 and Year 5. At first sight, first grade school children have the most positive attitudes towards the three languages. As opposed to the overall positive attitudes analysed in the previous subsection, this figure presents that younger learners show higher positive attitudes in Spanish (93%) than in Valencian (89%). However, English follows Valencian really close as positive attitudes refers. Yet, it is still presented in the last place (85.7%).

Considering the results regarding school children in the fifth grade, the reported attitudes are quite lower than those presented in first grade. Year 5 students show a clear preference for Valencian (78.5%), followed by Spanish (66.7%) and finally English (35.7%). It is important to highlight that the younger learners, those whose ages range from five to six years old, always speak in English with each other as well as with the teacher. However, as they grow older they start using Spanish to talk with their classmates and only resort to English when they address to the teacher, this can be clearly observed in secondary or sixth form. Self-awareness and self-esteem might be some of the key factors that influence language use within puberty. Therefore, students' attitudes towards the foreign language seem to be affected by the age variable since we can observe a great different between younger learners' (85.7%) and older learners' (35.7%) attitudes towards English.



These results, thus, are in line with other studies' findings (Baker 1992, Nightingale 2012, Portolés 2014). Portolés (2014, 147) also found out that preschoolers show a preference for the minority and the foreign language when compared to primary students results. She also claimed that «young children lack awareness of the low status and vitality of the minority language» and, thus, this is reflected in the present results since younger learners' displayed high positive attitudes towards the minority and the foreign language compared to the older learners.

As stated by Portolés (2014, 150), «Baker (1992) reported that favourable attitudes towards the minority language decrease with age». However, this is not the case in the present study since fifth grade students showed more favourable attitudes towards the minority language (78.5%) than to the majority language (66.7%). In this vein, it cannot be stated that the majority language has got the higher positive attitudes as regards older learners. Thus, these findings contradict previous research (Hoffmann and Ytsma 2004, Lasagabaster and Huguet 2007, Rindler Schjerve and Vetter 2012, Portolés 2014) in which respondents reported to have more favourable attitudes towards the majority language (i.e. Spanish) as they grew older, than to the minority or the foreign language. These authors also claimed that Spanish is considered to have a higher prestige in shared bilingual communities and, therefore, it is the language used in formal situations or places considered to be of high social status. In line with these assumptions, if we consider our respondents' language practices, Spanish is the language mostly used among them in the school, followed by English. We probably agree on the fact that this might due to the high prestige that Spanish has got in the present school context.

Taking into account these results, the hypothesis II is not confirmed since older students' showed more negative attitudes towards the majority and the foreign language than younger learners. Therefore, as discussed in the previous section, the affective and behavioural components do not match either since older learners seem to have positive feelings towards Valencian (i.e. positive language attitudes) but they rather use Spanish or English to communicate at the school.

VI. Conclusions

.....

Language attitudes may play an important role in the process of learning an additional language and, therefore, they may affect the degree to which we are able to master it. Existing research (Safont 2007, Nightingale 2012, Portolés 2014) has examined learners' language attitudes. However, no studies have been conducted in English-based schools.

Thus, the present study aimed at covering that research gap by examining young learners' language attitudes in an English immersion context. Variables, such as age have been taken into consideration. Our results, as regards the age variable, show that positive language attitudes drop over time and, thus, these findings are in line with previous studies (Baker 1992, Nikolov 1999, Cenoz 2009, Lefever 2009, Nightingale 2012, Portolés 2014). Taking these findings into consideration, it cannot be stated that the sociolinguistic context (i.e. the English immersion school context) necessarily affects the development of language attitudes across the years.

However, considering our results, the minority language gains favourable attitudes as regards older learners while majority and foreign languages' attitudes decrease over time. Considering the school context as a paramount element affecting language attitudes and leaving the age variable out of the equation, it can be noted that it may affect language attitudes in a certain way especially on a daily basis. For example, students do not use Valencian in class and are quite reluctant to receive instruction in this language as stated by several teachers in the school. Nonetheless, this is not reflected on our results since the minority language reported the most favourable attitudes, followed by Spanish and, finally, English.

Our findings suggest that, although the language attitudes' tripartite construct can be analysed by considering its three components to be interrelated, they can also be analysed individually since sometime what we feel or believe does not match with actual responses or behaviours.

In our view, these results have provided valuable insights that should be further investigated by applying statistical methods in order to get determining results.

VII. References

- Baker, Colin. 1992. *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone. 2009. *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hoffmann, Charlotte, and Johannes Ytsma, eds. 2004. *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*.
- Lefever, Samuel. 2009. «“When I wanna be cool ...”: English for young learners in Iceland.» In *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*, edited by



- Janet Enever, Jayne Moon and Uma Raman, 103-112. Reading: Garnet Education.
- Mihaljević-Djigunović, Jelena, and Stela Letica Krevelj. 2009. «Instructed Early SLA: Development of Attitudes.» *Studia Romanica et Anglica Zagabiensia : Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb* 54: 137-156.
- 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.
- Nikolov, Marianne. 1999. «Classroom observation project.» In *English Language Education in Hungary: A baseline study*, edited by Marianne Nikolov, Hajnal Fekete and Éva Major, 221-246. Budapest: British Council.
- O'Rourke, Bernadette, and Fernando Ramallo. 2015. «Neofalantes as an active minority: Understanding language practices and motivations for change amongst new speakers of Galician.» *International Journal of the Sociology of Language* 231: 147-165.
- Portolés, Laura. 2014. «Analysing Prospective Teachers' Attitudes towards Three Languages in Two Different Sociolinguistic and Educational Setting.» In *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistics and Educational Perspectives*, edited by Agnieszka Otwinowska and Gessica De Angelis, 50-67. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Rindler Schjerve, Rosita, and Eva Vetter. 2012. *European Multilingualism Current Perspectives and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters. Bristol: Multilingual Matters.
- Safont, M. 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 Hugué, 90-113. Clevedon: Multilingual Matters.

Analysis of the correlation between self-perceived linguistic competence and language attitudes in the Valencian multilingual context

Ariadna Morales Ezquerra
al347835@uji.es

I. Abstract

Language learning, language use and language attitudes are narrowly interrelated concepts, whose significance becomes even more relevant in diglossic settings involving a majority, a minority and a foreign language. This is precisely the fractured linguistic context of the Valencian Community, where the burgeoning role of English in the educational system adds to the asymmetrical bilingual setting in which the autochthonous language is minoritized in its own territory. Therefore, drawing on multilingualism and language attitudes as the theoretical framework, this study provides an interface between both concepts by focusing on the correlation between self-perceived competence and language attitudes in the Valencian multilingual setting by secondary education students.

As part of more extensive research examining the correlation between several variables and language attitudes, this paper builds on the previous findings on language attitudes in Catalan-speaking areas. It analyses the impact of self-assessed competence in both the majority and minority languages (Catalan and Spanish) on language attitudes towards the three languages amongst a sample of 62 4th-year ESO students from the Catalan-speaking area of the Valencian Community. From a quantitative approach, this cross-sectional study presents a statistical analysis of the gathered data, searching bivariate correlations to determine the correlation between both variables. The analysis of the results and the following conclusions highlight the correlation between language proficiency and language attitudes as well as the determinant role of linguistic command to promote balanced language attitudes and to achieve effective bilingualism.

Keywords: language attitudes, self-perceived competence, asymmetrical bilingualism, diglossic context, multilingualism.

II. Introduction

The international sociolinguistic landscape has changed dramatically over the last century partly fuelled by the increasing number of multilingual individuals and societies to the extent of multilingualism emerging as an all-pervading phenomenon (Gorter 2006, Auer and Wei 2007, Todeva and Cenoz 2009, Cenoz 2013). Thus, although the number of multilingual individuals and communities overcoming those being proficient in only one language is not a recent occurrence (Cenoz and Genesse 1998, Dewaele 2005, Safont 2007), it was in the middle of the 20th century that it began to catch the attention of researchers and to create a corpus that



continues to increase (Herdina and Jessner 2002, Gorter 2006, Pavlenko 2007, De Angelis and Dewaele 2011).

As pointed out by Alcón and Safont (2013, cited in Portolés 2015) the growing interest in this phenomenon can be mainly attributed to two different factors: the expanding role of English as a lingua franca and the revitalization of minority languages.

Notwithstanding this fact, despite unequally effective linguistic policies to bolster language revitalization, the evident linguistic imbalance between majority and minority languages and their different official and social status is alarming (Extra and Gorter 2001, Phillipson 2004, 2006, Romaine 2007). Spain, that holds about 50% of the 20 million speakers of minority languages in the European framework (Lasagabaster 2017), presents a wide context for the study of multilingualism, affective factors and language learning and uses, as it is shown by the numerous studies conducted in the bilingual autonomous communities (Lasagabaster 2000, 2003, 2005a, Pascual 2006, Huguet 2007b, Lasagabaster 2007, Safont 2007, Portolés 2011, 2015, Safont 2015). Nevertheless, this study will focus on the Valencian Community, a highly diglossic setting that had been neglected until a few years ago when authors started to turn their attention to this multilingual context (Safont 2007, Portolés 2011, Nightingale 2012, Portolés 2014, Safont 2015, Nightingale 2016).

As regards the role of English as a Lingua Franca (ELF), as stated by Cenoz and Jessner (2000), although its global pervasiveness is widely assumed, its interface in conjunction with or in opposition to minority languages is contentious (Phillipson and Skutnabb-Kangas 1996, House 2003, Phillipson 2004, Dewey 2007, Portolés 2015). In the case of the Valencian Community, it plays a paramount role in the educational system wherein English is the first and most widespread foreign language.

When dealing with languages, it is essential to adopt a holistic approach since they cannot be isolated from their speakers, nor from the socio-cultural context wherein they are used and wherefrom they stem. Actually, context is credited with a widespread impact on the speakers that will further leverage their attitudes towards other languages and their own. It is against this multilingual background, that the importance of language attitudes emerges. The role of affective factors is paramount in educational contexts in multilingual settings involving a majority, a minority language in process or revitalization and a foreign language (Lasagabaster 2003, 2005a). As it has been widely stated (Dörnyei 1990, Baker 1992, Garrett 2001, Dörnyei 2003, Huguet and González-Riaño 2004, Lasagabaster 2005b), attitudes held towards a language will influence both its learning process and its future use on the part of the learners. Language attitudes are also clearly influenced by the social perception of a language and its use in society (Riley 2007, Todeva

and Cenoz 2009, Bou 2016), even though these attitudes can be learnt and modified by means of effective language and language-in-education policies.

However, bilingual and multilingual policies and language attitudes are unfortunately not always in line with scientific and linguistic research. This is the case of the Valencian Community, where effective bilingualism is less widespread than it could be expected in a region in which two languages, Spanish and Catalan, hold co-official status.

III. The Valencian multilingual context

The Valencian Community is a highly diglossic context, wherein the majority language (Spanish) coexists with Catalan, the autochthonous minority and minoritized language, in an asymmetrical bilingual setting. In this diglossic frame, a foreign language, English, comes on the scene, thus creating a multilingual context with three languages in contact.

Although the Valencian Community is a bilingual region, in which both languages, Catalan and Spanish, share official status, effective bilingualism is not the norm. If both co-official languages status and social widespread are compared with the linguistic context in other autonomous communities sharing both the same official languages, such as Catalonia or the Balearic Islands, the minority position of Catalan in favour of the dominant language, Spanish, is evident. This linguistic imbalance in the Valencian Community, Catalan being the minority language in its own historical territory has raised increasing interest in recent years (Safont 2007, González-Martínez 2010, Calatayud 2011, Portolés 2014).

The attempts at developing effective bilingualism amongst students resulted in a wide array of linguistic programs, partly influenced by the two linguistic regions in the Community, the predominantly Spanish-speaking and the Catalan-speaking areas. This division, first established by the Statute of Autonomy (Generalitat Valenciana 1982) and adopted by the LUEV one year later (art 6.7), has strongly determined future language and language-in-education policies as well as it has perpetuated linguistic conflict impeding symmetrical bilingualism (Torró 2001, Pascual 2006, Bodoque 2011, Pascual 2011, Arnau and Vila 2013). Furthermore, the fact that the presence of Catalan is unequal through all rungs of the educational ladder does not help promote a cohesive concept of the language nor booster its social status which results in an unsteady disparity in the use of the vernacular language.

Thus, this diglossic context and fractured educational model leads to strong divisions between Spanish and Catalan native speakers, language educational models based on the majority or

minority language and an unequal command of both the co-official languages according to the specific sociolinguistic features of the students. Consequently, language attitudes are strongly polarized between two linguistic groups, which in turn determine language learning and language use.

This study is set in the Catalan-speaking territories, where two different programmes co-exist in secondary education. The Spanish-medium model, «Programa d'incorporació progressiva» (PIP), wherein Spanish is the main language of instruction and the Catalan-based model, «Programa d'Ensenyament en Valencià» (Valencian Teaching Programme, hereafter PEV), which uses Catalan as the vehicular language.

IV. Objectives

The current study aims to shed light on the research on language attitudes in the multilingual context of the Valencian community, a sociolinguistic setting generally neglected until the last decades. Following the path initiated by Safont's (2007) and Portolés' studies (2011), who started filling the gap on research in language attitudes in the Valencian Community from a multilingual approach, this study focuses on the impact of self-assessed linguistic competence in both the co-official languages, Spanish and Catalan, on language attitudes towards the three languages present in the curriculum: Catalan, Spanish and English. The variable 'linguistic competence' was selected due to its relevance in previous studies that place it amongst the most definitely agreed upon influential factors on language attitudes (Baker 1992, Janés 2006, Querol and Huguet 2010).

As pointed out by Lasagabaster and Sierra (2009) «the more positive the students' attitudes, the higher their L2 achievement». Thus, taking into account that there is a «bidirectional correlation» between language proficiency and language attitudes (Lasagabaster 2005a, Nightingale 2012, cited in Portolés 2015) we will evaluate students' self-evaluated competence both in the majority and the minority language and its impact on language attitudes. The research question and the consequent hypothesis which will guide the study are as follows:

RQ1: Does students' self-assessed competence in both the co-official languages have an impact on their attitudes towards the three languages in contact?

H1: There is a correlation between students' self-assessed competence in both the co-official languages and their attitudes towards the three languages in contact.

V. Instruments and methodology

This is a cross-sectional study which follows a quantitative method, based on the standards of validity, reliability, replicability, generalizability (Brown 1988) to gather the data and analyse the results obtained. According to Brown and Rodgers' (2002) classification, this study is a primary research that contains both a survey research (including the use of questionnaires and Likert scales) and a descriptive statistical research. The obtained data were analysed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Participants

The sample was constituted by 62 4th-year ESO students (15-16 years old) from «Les Alfàbegues» state high school in Bétera, a medium-sized village located in a predominantly Catalan-speaking area. This is a heterogeneous group and the pupils study any of the two 4th-year ESO branches: Academic and Applied Education, which will gear them to Batxillerat or Vocational Training studies respectively, in both the linguistic programmes offered in the school, the Valencian-based (PEP) and the Spanish-based (PIP) models. This duality regarding the linguistic models was one of the reasons to select this as the setting for our study since it was the only institution of secondary education in Bétera where the variable linguistic model could be observed.

Regarding the features of the sample, their distribution according to gender is quite balanced, 51.61% of the respondents being female and 48.39% male. Nevertheless, it is striking to notice that although there is maintenance in the percentage of students following the Catalan-based model both in primary and secondary school (57.38%), the exclusive or nearly exclusive use of the minority language only represents 9.62% of social interactions with friends at school, a percentage that drops when talking to friends outside school (1.9%). In fact, a majority of students reported using only or mostly Spanish at home, in social interactions with relatives and strangers, as well as with their peers and friends, inside (67.31%) and outside school (76.92%). These data are in line with the language students self-identify, which is mainly Spanish (61.29%), followed by Catalan (19.35%) and both (12.9%).

As for the learning of the foreign language, the average age they started learning English was 5.74 years old. It is significant to observe that averagely, students began speaking Spanish earlier (2.85 years old) than they started learning Catalan (4.45).

Research instruments

The research instruments used to collect and analyse the data involved four questionnaires filled in by the students which included a sociolinguistic survey, a self-assessment of their linguistic competence in both the co-official languages, and sets of questions to evaluate their language use and their attitudes towards the 3 languages in contact. These questionnaires had been successfully used in previous research in bilingual and multilingual contexts both in the Catalan-speaking regions and abroad (Huguet and Llorca 2001, Laoire 2007, Lasagabaster 2007, Safont 2007, Portolés 2011).

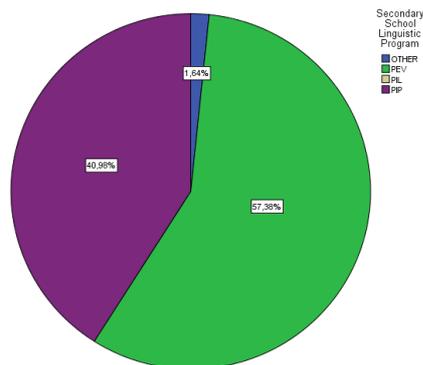


Figure 1. Gender and primary and secondary linguistic programs

The first instrument (sociolinguistic survey) consists of 24 questions which mainly gather data about students' linguistic background, linguistic educational program, language transmission, familiar geographical origin and parent's educational and socioprofessional status. The self-assessment questionnaire to gauge student's self-perceived competence both in Spanish and Catalan has been adapted from previous questionnaires that analysed language attitudes in the Valencian Community (Safont 2007, Portolés 2011). It consists of 8 questions, 4 per language to assess students' own perception of their language competence in every skill (listening, reading, speaking and writing). It uses a Likert scale from 1 to 10, in contrast with the 5-Likert rating questionnaire to measure their language attitudes towards the three languages in contact (questionnaire 3). To analyse the student's use of the two co-official languages, the third questionnaire consists of 19 multiple choice questions which were adapted and designed to gather data on several social interactions and situations wherein both languages are used. Finally, the last questionnaire gathers data on language attitudes towards Spanish, Catalan and English. To this aim, it includes the same 10 statements for each of the three languages, 30 in total, to be measured by means of a 5-Likert scale.

VI. Results and discussion

Before analysing the correlation between self-assessed linguistic competence and language attitudes, I analysed and compared student's self-perceived competence in both the co-official languages.

The first graph displays the self-perceived linguistic competence in the majority language, wherein both the mean and the median are significantly higher (9.13 and 9.50) as opposed to the linguistic competence in Catalan, showed in the second graph, where the mean and the median drop to 7.87 and 7.90 respectively.

It is also noticeable the difference between the ranges in the majority and the minority languages. Thus, the general range in self-perceived linguistic competence in Catalan is much wider (5.75) than the general range in the majority language, 4.75. This difference becomes even more evident when we eliminate the isolated data in both languages, in which case the range of self-assessed competence in Spanish drops to 2.25 whereas in the minority language the range reaches 4.50.

According to the previous analysis, it can be deduced that students perceive to possess a higher command of the majority language in contrast to their self-perceived lower proficiency in the minority language. Furthermore, it is noticeable that participants' values of self-perceived competence in Catalan are more spread out and therefore there is a greater variability amongst students' responses.

This great variability in the data regarding self-assessed linguistic competence in Catalan led me to analyse the distribution of linguistic competence in the minority language in deeper detail to find out the segment of the sample where we can find this disparity.

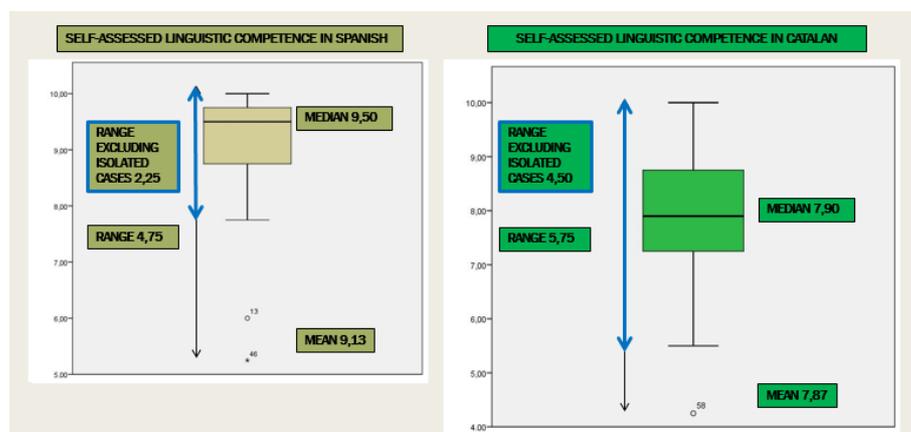


Figure 2. Self-assessed linguistic competences distribution



The graph below shows the analysis of the distribution of students' language attitudes according to their mother tongue, Spanish, Catalan or self-perceived bilinguals in both languages.

It can be observed that, as could have been expected, the wider variability in self-perceived linguistic competence in Catalan can be found amongst students whose mother tongue is Spanish. In fact, except for the isolated data, the global range coincides with the range of Spanish-native speakers. On the contrary, the range is lower and self-perceived linguistic competence in Catalan values are higher amongst those students who have Catalan as their only or at least as one of their mother tongues.

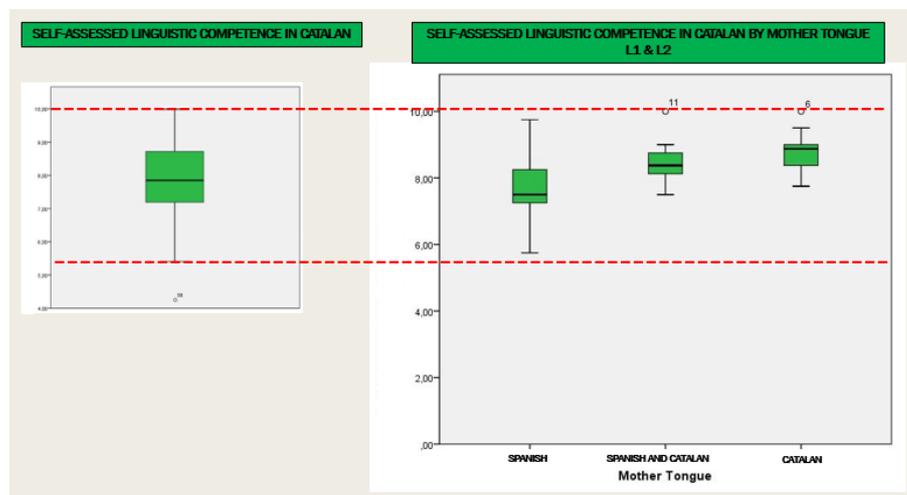


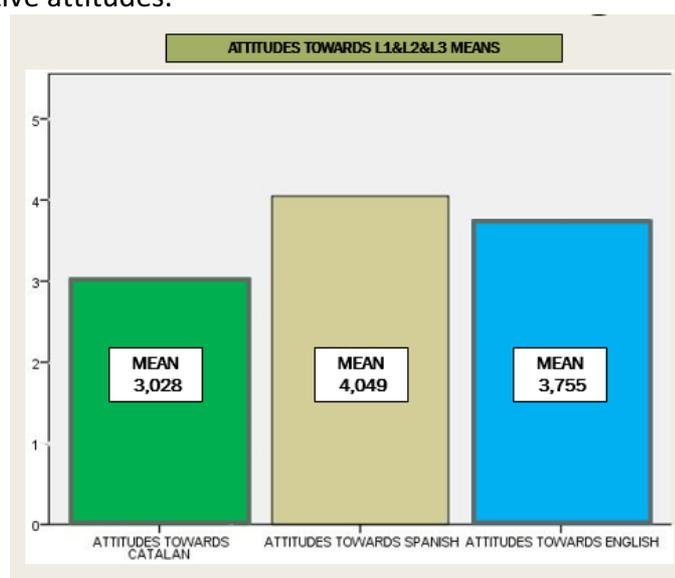
Figure 3. Distribution of self-assessed competence in Catalan by mother tongue

After having observed the students' self-assessed competence in both languages, I analysed the data statistically regarding language attitudes towards the three languages examined in this study, obtaining a mean of 4.06 (L1), 3.74 (L3) and 3 (L2) as shown in Table 1. The results show that students hold more polarized attitudes towards L2 (Catalan), their variance being 0.92; as opposed to 0.54 in Spanish (L1) and 0.60 in English (L3). This polarization in attitude is especially noticeable in the segment of respondents that hold much less favourable attitudes towards Catalan, as reflected in the fact that the 25th percentile regarding L2 is further from the mean than the corresponding percentiles regarding the other analysed languages. Furthermore, according to the rank analysis it can also be deduced that the respondents display a wider range of attitudes towards the minority language.

Table 1. Attitudes towards languages

	Mean	Percentile 25	Median	Percentile 75	Range	Variance
ATTITUDES TOWARDS CATALAN	3.03	2.40	2.90	3.70	3.79	.86
ATTITUDES TOWARDS SPANISH	4.05	3.50	4.10	4.60	3.00	.53
ATTITUDES TOWARDS ENGLISH	3.75	3.30	3.70	4.20	3.20	.52

Thus, as depicted in Figure 4, more positive attitudes were displayed towards Spanish and less favourable ones towards Catalan. It is remarkable that attitudes towards the foreign language, although still scored lower than those towards the majority language, were still more favourable than attitudes towards Catalan. In fact Catalan is the language towards which the students hold the least positive attitudes.

**Figure 4.** Attitudes towards L1, L2 and L3 means

Once I had studied students' self-perceived linguistic competence in both the co-official language, their distribution according to mother tongue and their attitudes means towards the three languages involved, I analysed the proposed research question that guided this study. To answer it I had to compare 6 different combinations which were the result of determining the influence of the self-perceived competences in L1 and L2 in each of the three languages object of study.

I consider that the verification of at least 4 of these combinations between the three languages in contact and the self-

assessed competence in the two co-official languages will result in the confirmation of the hypothesis.

To test the 6 combinations I carried out a bivariate correlation to determine the linear relationship between the variables, comparing them in pairs, where the obtained Pearson correlation coefficients indicate the strength of the linear relationships between the pairs (Table 2. Correlations attitudes - self-assessed competences). The pairs whose correlations have significance in the level 0.01 are highlighted in dark colours, whereas those in light colours, display significance in the level 0.05. 5 out of the 6 correlations tested were verified; thus being 3 direct correlations (coloured in blue) and 1 indirect correlation (coloured in red) established. Only one of the analysed pairs was assessed as no correlated (no coloured). It is significant that self-assessed linguistic competence in one of the co-official languages is directly correlated to attitudes towards this language but indirectly correlated to attitudes towards the other co-official language. These results reflect the linguistic conflict between both the majority and the minority languages.

Table 2. Correlations attitudes - self-assessed competences

		ATTITUDES TOWARDS CATALAN	ATTITUDES TOWARDS SPANISH	ATTITUDES TOWARDS ENGLISH
Self-assessment of linguistic competence in Catalan	Pearson Correlation	,629**	-,370**	-,051
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,693
Self-assessment of linguistic competence in Spanish	Pearson Correlation	-,280*	,341**	,345**
	Sig. (bilateral)	,027	,007	,006

The following summary (Table 3) shows the existing correlations, their direction, and significance level.

Table 3. Summary of correlations H3 secondary hypotheses

		ATTITUDES TOWARDS CATALAN	ATTITUDES TOWARDS SPANISH	ATTITUDES TOWARDS ENGLISH
Competence in Catalan		Direct correlation Level 0.01	Indirect Correlation Level 0.01	No correlation
Competence in Spanish		Indirect Correlation Level 0.05	Direct correlation Level 0.01	Direct correlation Level 0.01

Hence, it can be concluded that there is a correlation between the self-assessed competence in both the majority and the minority

languages and the student's attitudes towards both the co-official languages. The results also confirmed the correlation between the self-assessed competence in Spanish and the students' attitudes towards the foreign language. The non-verification of the correlation between the self-perceived competence in Catalan and the students' attitudes towards English, confirmed its null hypothesis.

After confirming a correlation in 5 out of the 6 possible variable combinations, we can conclude that the posed hypothesis is confirmed, and therefore «There is a correlation between the self-assessed competence in L1 and L2 and the students' attitudes towards the analysed languages», wherefrom the following conclusion can be drawn.

There are strong positive correlations between self-assessed competence in each of the co-official languages and attitudes towards these. Thus, a higher self-evaluated competence in Catalan correlates to more positive attitudes towards the minority language and in the same vein there is a powerful association between higher competence in Spanish and more favourable attitudes towards the majority language. On the contrary, linguistic competence and attitudes between the two co-official languages are negatively correlated. Regarding the foreign language, there is a positive correlation between competence in Spanish and attitudes towards English, although this correlation is smaller than previous linear relationships.

From the previous results we can conclude that there is a correlation between self-perceived competence and language attitudes, thus confirming our hypothesis.

VII. Conclusions

From the analysis and discussion of the results of our study in light of previous research (Lasagabaster 2005a, Huguet 2007a, Lasagabaster 2007, Safont 2007, Portolés 2011, 2015, Lasagabaster 2017, Lasagabaster 2017), several conclusions can be drawn as regards both language policies and future research. Our findings confirm our hypothesis, and therefore, we can corroborate that there is a correlation between self-assessed linguistic competence and the students' attitudes towards the three analysed languages. Thus, the variable self-assessed competence in both the co-official languages yielded significant differences on the attitudes towards the three languages in contact at the same time that proved to have a bearing on students' linguistic attitudes.

As it had been stated in the introduction, there is bidirectional relationship between language attitudes and language proficiency (Lasagabaster 2003)(cited in Portolés 2015). This is confirmed by our results that observe a direct correlation between self-assessed

competence in Catalan and more favourable attitudes towards the minority language. Similarly, students' positive attitudes towards Spanish are also directly correlated with referring higher competences in the majority language. These findings coincide with the conclusions of previous studies in bilingual and multilingual contexts (Lasagabaster 2003, 2005a, Laugharne 2007, Querol and Huguet 2010, Portolés 2011, Madariaga, Huguet, and Janés 2016).

As we had expected according to previous research (Baker 1992, Lasagabaster 2005b, Huguet 2007a, Huguet, Laprestra, and Madariaga 2008, Lasagabaster 2017, Lasagabaster 2017), the findings yielded notable disparities on language attitudes towards the majority and the minority languages, in this case between the Spanish-speaking and the Catalan-speaking groups. It is important to remark that the attitudes of self-perceived bilinguals tend to converge with those of the students whose mother tongue is only Catalan. Moreover, the study also showed an inverse correlation between respondents' mother tongue and their attitudes towards the other co-official language, be it Catalan or Spanish. Thus, attitudes towards the majority and the minority languages were skewed towards the positive pole or the opposite of the attitudinal continuum according to the positive or negative attitudes displayed towards Catalan or Spanish.

As for the limitations of the study we should refer to the sample, which is one of the most commonly shortcomings encountered in the field of educational research. In fact, the size and localization of the sample does not automatically make the findings fully extensible to the rest of the Valencian Community. For this reason, these constraints on generalizability require additional research to be conducted with extended samples covering an area as extended as possible, to amend possible shortcomings associated with cross-sectional studies, longitudinal studies would also be advisable.

The considerable differences in language attitudes towards the three languages present in the curriculum lead us to consider the need of redesigning language and language-in-education policies that allow every student to achieve the same level of bilingualism and to foster positive attitudes towards the three languages.

Further research in this field is essential since drawing a map on language attitudes amongst the students allows to investigate the causes and shift or minimize their negative impact. Affective factors are a paramount element in determining the future downward trend in the use of a minority language since language use and vitality are strongly influenced by the speakers' perception of the languages in contact (Baker 1992). Thus, reverting a negative attitude towards a language not only leads to an increase in the motivation to learn it and use it, but also on the attainment of a higher linguistic command

which paves the path, in conjunction with other factors, to the possible revitalization of its social use.

It is common knowledge that the official status of a language does not guarantee its survival, nor its inclusion as a subject in the educational system implies a wider use. Therefore, it is essential to promote effective language and language-in-education policies to try to balance the status of the majority and the minority languages with the aim of achieving a balanced bilingualism that boosts positive language attitudes towards the three languages involved.

VIII. References

- Alcón, Eva, and Maria Pilar Safont. 2013. «English and multilingualism.» In *Encyclopaedia of Applied Linguistics*, edited by Carol A. Chapelle, 3883-3888. New York: Wiley & Sons.
- De Angelis, Gessica, and Jean-Marc Dewaele. 2011. *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Arnau, Joaquim, and F. Xavier Vila. 2013. «Language in education policies in the Catalan language area.» In *Reviving Catalan at school Challenges and instructional approaches* edited by Joaquim Arnau, 1-28. Bristol: Multilingual Matters.
- Auer, Peter, and Li Wei, eds. 2007. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Vol. 5. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Baker, Colin. 1992. *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bodoque, Anselm. 2011. «El model valencià de política lingüística.» *Revista de Llengua i Dret* 56: 143-171.
- Bou, Mireia. 2016. «Les actituds lingüístiques i la tria lingüística en les comunicacions formals de nous moviments socials a Catalunya.» *Revista de Llengua i Dret* 66: 38-61.
- Brown, James D. 1988. *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, James D., and Theodore S. Rodgers. 2002. *Doing second language research: An introduction to the theory and practice of second language research for graduate/master's students in TESOL and applied linguistics, and others*. Oxford: Oxford University Press.
- Calatayud, Víctor A. 2011. «Análisis de la realidad sociolingüística del valenciano.» *Papers: revista de sociología* 96 (2): 501-514.



- Cenoz, Jasone. 2013. «Defining multilingualism.» *Annual Review of Applied Linguistics* 33: 3-18.
- Cenoz, Jasone, and Fred Genesse, eds. 1998. *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Vol. 110. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone, and Ulrike Jessner, eds. 2000. *English in Europe: The acquisition of a third language*. Vol. 19. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, Jean-Marc. 2005. «Sociodemographic, psychological and politico-cultural correlates in Flemish students' attitudes towards French and English.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26: 118-137.
- Dewey, Martin. 2007. «English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective.» *International Journal of Applied Linguistics* 17 (3): 332.
- Dörnyei, Zoltán. 1990. «Conceptualizing motivation in foreign-language learning.» *Language Learning* 40 (1): 45-78.
- Dörnyei, Zoltán. 2003. «Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications.» *Language Learning* 53 (1): 3-32.
- Extra, Guus, and Durk Gorter, eds. 2001. *The other languages of Europe: Demographic, sociolinguistic, and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garrett, Peter. 2001. «Language attitudes and sociolinguistics.» *Journal of Sociolinguistics* 5 (4): 626-631.
- Generalitat Valenciana. 1982. Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana.
- Generalitat Valenciana. 1983. Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià. Llei 4/1983, 23 de novembre.
- González-Martínez, Juan L. 2010. «Actitudes lingüísticas en una comunidad rural: Els Ports (Castellón). Datos de un cuestionario sociolingüístico.» *Cultura, Lenguaje y Representación* 8: 75-95.
- Gorter, Durk, ed. 2006. *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, Philip, and Ulrike Jessner. 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- House, Juliane. 2003. «English as a lingua franca: A threat to multilingualism?» *Journal of Sociolinguistics* 7 (4): 556-578.



- Huguet, Ángel. 2007a. «Language use and language attitudes in Catalonia.» In *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*, edited by David Lasagabaster and Ángel Huguet, 17-39. Clevedon: Multilingual Matters.
- Huguet, Ángel. 2007b. «Minority languages and curriculum: The case of Spain.» *Language, Culture and Curriculum* 20 (1): 70-86.
- Huguet, Ángel, and Xosé A. González-Riaño. 2004. *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, Ángel, Cecilio Laprestra, and José M. Madariaga. 2008. «A study on language attitudes towards regional and foreign languages by school children in Aragon, Spain.» *International Journal of Multilingualism* 5 (4): 275-293.
- Huguet, Ángel, and Enric Llorca. 2001. «Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities.» *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4 (4): 267-282.
- Janés, Judit. 2006. «Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico.» *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20 (56): 117-132.
- Laoire, Muiris Ó. 2007. «Language use and language attitudes in Ireland.» In *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*, edited by David Lasagabaster and Ángel Huguet. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, David. 2017. «Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain from an International Perspective.» *Modern Language Journal* 101: 583-596.
- Lasagabaster, David. 2000. «Three languages and three linguistic models in the Basque educational system.» In *Bilingual Education and Bilingualism*, edited by Jasone Cenoz and Ulrike Jessner, 179-197. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, David. 2003. *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Lasagabaster, David. 2005a. «Attitudes towards Basque, Spanish and English: An analysis of the most influential variables.» *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26 (4): 296-316.
- Lasagabaster, David. 2005b. «La presencia de tres lenguas en el currículo: Multilingüismo en los contextos canadiense y español.» *Revista de Educación* 337: 405-426.



- Lasagabaster, David. 2007. «Language use and Language attitudes in the Basque Country.» In *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*, edited by David Lasagabaster and Ángel Huguet. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, David. 2017. «Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain from an International Perspective.» *Modern Language Journal* 101: 583-596.
- Lasagabaster, David, and Juan Manuel Sierra. 2009. «Immersion and CLIL in English: more differences than similarities.» *ELT Journal* 64 (4): 367-375.
- Laugharne, Janet. 2007. «Language use and language attitudes in Wales.» In *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*, edited by David Lasagabaster and Ángel Huguet, 208-233. Clevedon: Multilingual Matters.
- Madariaga, José M., Ángela Huguet, and Judit Janés. 2016. «Language attitudes in Catalan multilingual classrooms: educational implications.» *Language and Intercultural Communication* 16 (2): 216-234.
- Nightingale, Richard. 2012. *Bridging the gap between the internal and the external: The effect of sociocultural factors in adolescent learners' attitudes towards English*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Nightingale, Richard. 2016. «The effect of out-of-school media contact on language attitudes in multilingual adolescents: A complex psycho-sociolinguistic system.» PhD dissertation. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Pascual, Vicent. 2006. *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Pascual, Vicent. 2011. *L'escola valenciana. Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià. Generalitat Valenciana*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Pavlenko, Aneta. 2007. *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillipson, Robert. 2004. *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge.
- Phillipson, Robert. 2006. *Language policy and linguistic imperialism. An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing.



- Phillipson, Robert, and Tove Skutnabb-Kangas. 1996. «English only worldwide or language ecology?» *TESOL Quarterly* 30 (3): 429-452.
- Portolés, Laura. 2011. *A multilingual portrait of language attitudes in higher education*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Portolés, Laura. 2014. «Analysing prospective teachers' attitudes towards three languages in two different sociolinguistic and educational settings.» In *Teaching and learning in multilingual contexts: sociolinguistic and educational perspectives*, edited by Agnieszka Otwinowska and Gessica De Angelis, 50-75. Clevedon: Multilingual Matters.
- Portolés, Laura. 2015. *Multilingualism and very young learners: An analysis of pragmatic awareness and language attitudes*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Querol, Mónica, and Ángel Huguet. 2010. «Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante en Cataluña.» *Segundas Lenguas e Inmigración* 3: 61-79.
- Riley, Philip. 2007. *Language, culture and identity: An ethnolinguistic perspective*. London: Continuum.
- Romaine, Suzanne. 2007. «The impact of language policy on endangered languages.» In *Democracy and human rights in multicultural societies*, edited by Paul de Guchteneire and Matthias Koenig, 217-236. London: Routledge.
- 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.
- Safont, María Pilar. 2015. «The promotion of multilingualism in a Catalan-speaking area. Familial challenges in the Valencian Community.» In *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*, edited by Ulrike Jessner and Claire J. Kramersch, 39-59. Berlin: Walter de Gruyter.
- Todeva, Elka, and Jasone Cenoz, eds. 2009. *The multiple realities of multilingualism: Personal narratives and researchers' perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Torró, Tudi. 2001. «El Català a l'escola del País Valencià: dades i reflexions.» *Treballs de Sociolingüística Catalana* 20: 193-208.



Developing plurilingual competences in primary education

Alicia Chabert
chabert@uji.es

I. Abstract

Now more than ever the English language has become a necessity in several aspects of our life. As a consequence of globalisation and the need of an international and intercultural communication tool (Jenkins, Cogo, and Dewey 2011, Cogo 2012), English has emerged as a lingua franca and English acquisition is in the spotlight. This research aims to understand how English teaching could be improved at school. While different language approaches and methodologies are used, the mother tongue of the learner is not taken into account in English teaching and the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) is still used as guideline, not only in Europe but also worldwide (Nakatani 2012). We live in a multilingual world where all languages are in constant contact and identities are blurred, mostly when English has raised as the universal language. Taking this into account, our research focuses on a plurilingual approach to English language teaching in order to improve English learning in primary school based on an understanding of languages from an ecological point of view. The study is conducted in five primary school centres, in 3 different countries.

Keywords: plurilingualism, multilingualism, linguistic ecology, lingua franca, plurilingual competence, foreign language acquisition.

II. Context of this research and literature review

A dichotomy: English as a lingua franca and multilingualism

English is the dominant language of the 21st century, with 379 million native speakers (Statista 2019) and approximately 1.75 billion users, which represents approximately a quarter of the world's population (British 2013). The British Council estimates that there are 2 billion people using English in their daily life, or at least learning to use it. This increase in English language speakers is one of the consequences of globalisation, along with the rapid evolution of technology (telephones, the media, internet...) and it is intrinsically linked to English becoming a lingua franca (ELF).

Firth (1996) first defined ELF as a «contact language» between people with different mother tongues and who chose English as their foreign language of communication. However, most researchers now believe native speakers should be included in the ELF paradigm (Friedrich and Matsuda 2010, Jenkins, Cogo, and Dewey 2011, Seidlhofer 2011). Seidlhofer (2005) included native speakers of





English for whom ELF is also an additional language, understanding ELF as intercultural communication. We understand ELF as the best approach to English learning in a multilingual society taking that the language is taught without associating it necessarily to a specific culture. In this vein, House (2003) distinguishes between ‘languages for communication’ and ‘languages for identification’.

In this moment in history, with immigration, ease to travel, social networks and the internet, among other reasons, the lines between languages in use and identities are blurred and constantly changing. Cultural and linguistic diversity, multilingualism and plurilingualism are among the key values of Europe, however the guidelines for English teaching keep having a monolingual approach, which contradicts its own recommendations for plurilingualism and multilingualism. The Council of Europe makes a distinction between the linguistic diversity of a geographical region, which is referred to as multilingualism, and the linguistic competence of an individual, also known as plurilingualism. However, both terms are usually interchanged and most of the time we will find that the most common term is multilingualism, referring to the linguistic diversity of both individual and geographical region. We will, nevertheless, keep the distinction between the two.

The *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (Council of Europe 2001 – henceforth CEFR) is the current language guidelines used not only in Europe but also worldwide. It was originally designed to describe the language learners’ abilities at different stages of their learning and to be language-neutral, so it could be applied to any foreign language learning situation. Because of its neutral nature, this framework does not take into account the different mother tongues the learners have, which impact the strengths and weaknesses of each student, so «the practice of applying the CEFR has mostly neglected the dimension on plurilingualism and plurilingual competence» (Kalliokoski 2011, 87). Nevertheless, plurilingualism has now become an unavoidable factor to take into account in most research and it has been introduced in the CEFR. Plurilingualism is presented in the CEFR as a changing competence, in which the learner’s resources in one language or variety may be very different in nature to those in another (Council of Europe 2018), However the monolingual immersive approach to foreign language teaching is still recommended.

Monolingual and plurilingual approaches to foreign language acquisition

In the field of English language teaching, the monolingual approach has been appointed as the official approach to be applied in English classes. Even though, literature and research suggests that

it has been a questionable approach for years and that a plurilingual approach could be more beneficial for English learning.

For decades, there has been a main focus on major exposure to L2 and the importance of a native speaker teacher in the English classroom. In fact, while the perception in some countries is changing, in many others the non-native English teachers are still positioned as deficient speakers of the language, with imperfect knowledge of the foreign language and culture (Walkinshaw and Oanh 2014). Regardless of the nativeness of the teacher, the use of the mother tongue in the classroom has been very controversial for decades. From Selinker's (1972) definition and understanding of interlanguage as a separate linguistic system in which the learner fossilizes errors due to similarities with the native language and this prevents the person from achieving a full level of facility in the use of the target language, many theories were introduced on how the first language (L1) influenced the second language (L2) learning negatively. As Selinker, many researchers supported this view of L1 being a detrimental 'interference' to L2 learning (Lado 1957, James 1980, Flege and Davidian 1984, Yu 2009). Nevertheless, soon enough scholars started proving how the L1 could be used as an instrumental tool to favour L2 learning (Cook, Long, and McDonough 1979, Wells 1999, Cook 2001, Lasagabaster 2001, Herdina and Jessner 2002, Jessner, De Angelis, and Kresic 2015), and slowly but surely there has been a recent shift towards this approach in which mother tongues are positive to subsequent language learning. This research shift has focused on using languages to learn other languages, i.e. developing the plurilingual competences of the students to use languages as a strategic competence. The Council of Europe refers to this competence as the repertoire of resources which the students acquire in all the languages they know or have learned, and the cultures associated with them (Beacco et al. 2016). So much evidence has been provided in literature that whether using L1 on L2 learning is not the focus of the debate anymore, but how to use L1 in a way that will be beneficial to second language learning.

Despite plurilingualism being recommended by the Council of Europe and by linguistic specialists, the common belief of the English-only classroom still prevails in teachers and parents of students. Europe has been promoting linguistic diversity and general guidelines on plurilingualism without real application, which has resulted in confusion and programmes that claim to be plurilingual but in which a plurilingual approach is still lacking, as it can be observed in the Plurilingual Plan in the Valencian Region.

The Plurilingual Plan is a new program that has been implemented in the past couple of years in the Valencian Region and involves the division of subjects by language so that the students are exposed to three languages in different contexts: Spanish, Catalan

and English. The goal of this program is to maximise the communicative competence in different languages by creating contexts in which those languages are to be used. However, while this program focuses on increasing the opportunities to use a certain language, it is still focused on a monolingual approach since it does not allow more than one language to be used in a specific setting and keeps all languages as separate units understanding them as if they do not interact with each other. Even though this programme claims to be plurilingual, it fails to use a plurilingual approach.

III. Objectives of our study

Our research aims to describe how the English language is spreading in our multilingual reality and analyse how the current language policies and guidelines are implemented. At the same time, we propose a plurilingual approach that is tested in different countries with the purpose of demonstrating how English teaching could be improved taking into account the mother tongue of the students and using an ecological linguistic approach, so English is learnt as a communicative tool and not an identification instrument that devalues different cultures and languages.

The ecology of language is a metaphor first used by Haugen (1972) to describe the relationships among the diverse forms of language in the world and the groups of people who use them. We will use this concept as part of the approach we propose, that is, a plurilingual approach that values each language for the learning of a subsequent language. We consider essential that students gain knowledge and understanding of different languages so that they develop social and intercultural understanding, but in order to achieve this, plurilingualism needs to be promoted in the classroom. Despite the different views on cross-linguistic influence, it has been demonstrated that the interaction among language systems in a plurilingual speaker develops a high level of awareness of languages (Jessner 2006). In our international study we aim to demonstrate how the interaction of languages facilitates the learning in a subsequent language.

To put simply, our research objectives are as follows:

- Comparing how the mother tongue influences English learning differently in each country (Norway, China and Spain participate in this research).
- Arguing that, if the mother tongue influences learning English, the teaching methodology should be adapted accordingly.
- Demonstrating that a plurilingual approach is always more beneficial than a monolingual one in a primary school setting.

- Demonstrating that using an ecological linguistic approach while learning English will provide the students with the understanding of English as an international communication tool separate to the value of the mother tongue as an identification tool. In Seidlhofer's words, we need to change the monolingual view of English as a property of its native speakers «to the recognition of ELF as an appropriated communicative resource, its use characterized by continuous negotiation of meaning and linguistic adaptation and plurality».

In order to meet our objectives, we are carrying out an international study that includes speakers of a roman language (Spanish), Scandinavian language (Norwegian), and Asian language (Chinese). This study focuses on the learning of primary school students and aims to understand their attitudes towards English and their mother tongue, as well as the objectives above stated.

IV. Research design: method and participants

Five centres participate in this study: three in the Valencian Region, one in Norway and one in China. While our initial proposal was to have the same amount of schools in every country, due to the lack of response and willingness to participate we were only able to secure one in Norway and one in China, in comparison to the three we have in the Valencian Region. This issue will be included in the limitations of our study.

In terms of participants, we focused on the 6th year of Primary School and the groups include between 20 and 30 students (this is specified in each segment of the experiment). As for methodology, we use experimental research along with survey, so we use a mix of quantitative and qualitative approaches. The process has been carried out as follows:

- 2016 to 2017 - Literature review and research.
- 2017 to 2018 - Surveys to parents and students, pilot test and interviews to teachers.
- 2018 to 2019 - Full study on the three countries participating in the study, questionnaires to the students and analysis of all obtained results.

All the results will be analysed within the current frameworks and guidelines, as well as the countries linguistic and education policies. We will also compare the different policies between Europe and Asia (ASEAN+3 countries¹).

In 2017 we carried out the pilot study, for which we used a monolingual approach in the control group and a plurilingual

¹ Association of Southeast Asian Nations including Indonesia, Malaysia, Philippines, Singapore, Thailand, Brunei, Myanmar, Cambodia, Laos and Vietnam, plus China, South Korea and Japan



approach in the experimental group. In order to test the experiment in different countries, we conducted the study in one of the centres participating from Spain and the centre participating in Norway. Before carrying out the study we interviewed the teachers to learn about the students' background, their general behaviour and the style used in the classroom. Afterwards, we chose a topic and grammar concept that coincided in both books (Norwegian and Spanish) and the students had not yet studied, which in this case was the past continuous. For the monolingual approach we used only English for instruction, explanation and communication. On the other hand, for the plurilingual approach we used the mother tongue of the students when needed for instruction and we compared English and the mother tongue when explaining grammar concepts (in Norway we received help of the Norwegian teacher in the classroom for this purpose). After this we examined the students using exercises based on the new concepts and grammar learnt. The exercises used as a test included three activities: fill the gaps activity (comprehension-production), identification of concept in a reading activity (comprehension) and creation of sentences using the concept explained in class (production). In both countries we obtained better results using a plurilingual approach (see Chabert 2017).

Surveys were carried out in the classroom focusing on whether the students received any English tutoring after school, the amount of time they spent watching TV or movies in English, their feelings about their mother tongue and English and their opinion on whether they believe they learn better when the class is taught fully in English or in English and their mother tongue.

Based on this first process, we realised that it would be very interesting to include an oral part of the activity and analyse the plurilingual competence in speaking as well as writing. For this reason, in the main study we modified the approach as follows:

- Two sessions are held in each group (control and experimental group per centre).
- In the first session, a new concept is explained and practised. At the end of the class the students do the test about the specific subject (as with the previous pilot test, in one class we use a plurilingual approach and monolingual in the other).
- In the second class we review the concept explained in the first class and record the audio of the whole class. A role play activity is carried out in couples.
- This time the concept and unit chosen to be explained and used in the test were: the imperative, giving and receiving directions and prepositions of place and movement.

- After the activities, students were requested to fill in a questionnaire to gather information about their backgrounds and their affective filters when learning English.

In terms of the activities to be analysed in this study, we included a comprehension activity, a fill the gaps and a production exercise. As for the role play: the students are partnered in couples. One of them acts as him/herself, the teacher acts as a foreigner who is lost and the second student is the grandparent of the student. The students enact a situation in which they are going to the market and encounter a lost foreigner that is asking for directions. The foreigner (who, for the purpose is not a native English Speaker) asks for help to the grandparent but he/she does not speak English, so the student acting as him/herself will intervene. This activity is done in both experimental and control groups, however in the experimental group the student is allowed to use a little Spanish if they get stuck (up to 3 words). The specific situation of this role play is purposeful, so the foreigner is in this case a German speaker, so she does not use English only. The reason for this is to show that it is okay to use a different language to express yourself if the English terminology is not readily available and also to see that we can draw from other languages to understand other languages (similarities between languages). On the other hand, by bringing a guardian figure (grandparent/parent) and actually using language to help them motivates the students, gives them a sense of autonomy and relevance. This fact is also then tested after the activity by asking the students about what they would do in this situation. In the experimental group, the students are allowed to use a little of their mother tongue to show them that is better to say something in their mother tongue than getting stuck or being scared of saying something wrong. By audio recording this, we analyse if the fluency is affected when the option of using a few words in their mother tongue is given.

At the moment we have the results of the pilot test and two of the schools in Spain. The study in the third school is programmed to start in February 2019, the study in Norway will take place in January 2019 and in China in April 2019. Once all the results are available we will analyse them individually and compare them, taking the current educational guidelines of the relevant country into account.

V. Results and expectations

.....

During the pilot test we achieved better results in all activities and both countries when using a plurilingual approach. See below figure 1 for reference:

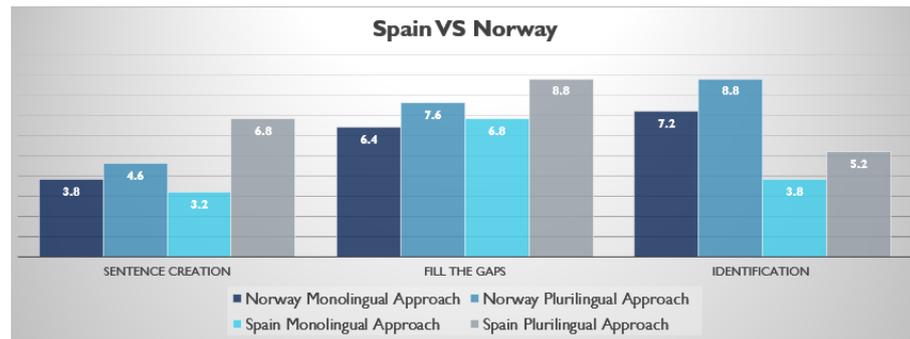


Figure 1. Comparison of results obtained in Spain and Norway

Also in the first test, we questionnaires were administered to parents regarding their preference on language use in the classroom and, interestingly, 100% of the parents in the Spanish school believed only English should be used in the classroom, whereas 97.3% of the parents in the Norwegian school believed both Norwegian and English should be used in the classroom. We found this information relevant taking into account that Norway has a very high level of proficiency (see EF EPI index²) in English as compared to Spain, and yet they use their mother in their classes.

Regarding the current main study, based on the pilot study and the first results obtained in the two schools already tested, we expect students to achieve better results in the activities when both English and their mother tongue are used in the classroom. We further expect students to be more confident in English when the use of their mother tongue when needed is not punished, as per the results on the first schools, and we believe the role play activity will provide student with a sense of autonomy, accomplishment and positive attitude towards languages (including their mother tongue).

VI. Conclusion and limitations

As above mentioned, based on the results of the pilot study, and the first results obtained, a plurilingual approach is shown to achieve better results in English learning. Our study supports the theory that the L1 is deeply involved in subsequent language learning and that fostering plurilingual competences will teach the students to use L1 in a strategic way to navigate the voids in L2 knowledge and progress in it accordingly. In this way, teaching all languages as part of a communication system would develop strategic competences that would facilitate learning in any language. Also, by teaching English from an ecological perspective in which English is not associated with prestige but with international and intercultural communication between people in a globalised world, the preservation of cultures and languages would thrive.

² <https://www.ef.com/wwen/eipi/>

It is important to note, as part of our limitations, that all variables in this international study need to be considered in terms of: mother tongue, socio-economic background, bilingualism of the students, rural vs. urban area, and tutoring outside school. Also, further testing (from a longitudinal perspective) would be needed to check the impact of the long-term application of a plurilingual approach. Nevertheless, this study significant in promoting and examining the concept of plurilingual competence as established by the Council of Europe, which is believed to be necessary to accompany linguistic policies (Coste, Moore, and Zarate 2009).

VII. References

- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, and Johanna Panthier. 2016. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Brussels: Council of Europe.
- British, Council. 2013. *The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. London: The British Council.
- Chabert, Alicia. 2017. «La influència de la llengua materna en l'aprenentatge d'anglès arreu del món.» *Fòrum de Recerca* 22.
- Cogo, Alessia. 2012. «English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications.» *ELT Journal* 66 (1): 97-105. doi: 10.1093/elt/ccr069.
- Cook, Vivian. 2001. «Using the First Language in the Classroom.» *The Canadian Modern Language Review* 57 (3): 402-423. doi: 10.3138/cmlr.57.3.402.
- Cook, Vivian J., J. Long, and Steven McDonough. 1979. «First and second language learning.» In *The Mother Tongue and Other Languages in Education*, edited by George E. Perren. London: Centre for Information on Language Teaching.
- Coste, Daniel, Danièle Moore, and Geneviève Zarate. 2009. *Plurilingual and Pluricultural Competence - Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Brussels: Council of Europe.
- Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Brussels: Language Policy Programme.
- Firth, Alan. 1996. «The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis.» *Journal of*



- Pragmatics* 26 (2): 237-259. doi: 10.1016/0378-2166(96)00014-8.
- Flege, James Emil, and Richard D. Davidian. 1984. «Transfer and developmental processes in adult foreign language speech production.» *Applied Psycholinguistics* 5 (4): 323-347. doi: 10.1017/S014271640000521X.
- Friedrich, Patricia, and Aya Matsuda. 2010. «When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca.» *International Multilingual Research Journal* 4 (1): 20-30. doi: 10.1080/19313150903500978.
- Haugen, Einar. 1972. *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press.
- Herdina, Philip, and Ulrike Jessner. 2002. *A Dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- House, Juliane. 2003. «English as a lingua franca: A threat to multilingualism?» *Journal of Sociolinguistics* 7 (4): 556-578.
- James, Carl. 1980. *Contrastive analysis*. London: Longman.
- Jenkins, Jennifer, Alessia Cogo, and Martin Dewey. 2011. «Review of developments in research into English as a lingua franca.» *Language Teaching* 44 (3): 281-315. doi: 10.1017/S0261444811000115.
- Jessner, Ulrike. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike, Gessica De Angelis, and Marijana Kresic. 2015. *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*. New York: Bloomsbury Academic.
- Kalliokoski, Jyrki. 2011. «Plurilingual competence, Styles and Variation.» *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 2 (2): 87-110.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures; applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lasagabaster, David. 2001. «The Effect of Knowledge About the L1 on Foreign Language Skills and Grammar.» *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4 (5): 310-331. doi: 10.1080/13670050108667735.
- Nakatani, Yasuo. 2012. «Exploring the Implementation of the CEFR in Asian Contexts: Focus on Communication Strategies.» *Procedia.Social and Behavioral Sciences* 46: 771-775. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.196.

- Seidlhofer, Barbara. 2005. «English as a lingua franca.» *ELT Journal* 59 (4): 339-341. doi: 10.1093/elt/cci064.
- Seidlhofer, Barbara. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, Larry. 1972. «Interlanguage.» *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1-4): 209-232. doi: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209.
- Statista. 2019. The most spoken languages worldwide (native speakers in millions). Hamburg.
<https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>.
- Walkinshaw, Ian, and Duongthi Hoang Oanh. 2014. «Native and Non-Native English Language Teachers.» *SAGE Open* 4 (2). doi: 10.1177/2158244014534451.
- Wells, Gordon. 1999. «Using L1 to Master L2: A Response to Anton and DiCamilla's "Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2".» *The Modern Language Journal* 83 (2): 248-254. doi: 10.1111/0026-7902.00019 Cit.
- Yu, Xiaoping. 2009. «The Negative Transfer of Mother Tongue in Non-English Majors' Compositions from the Perspective of Syntax.» *Asian Social Science* 5 (9): 137-141.





Estilos comunicativos y elaboración hipotáctica:

implicaciones en los discursos generalistas y
especializados

Rosana Moya Isach
rosana.moya@uji.es

I. Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la diversidad de los estilos periodísticos de los dos modelos comunicativos de la prensa española —generalista y especializado—, partiendo del estudio de la elaboración hipotáctica de la lingüística sistémico-funcional, que se manifiesta en las oraciones de relativo explicativas. Por medio de un programa de concordancias, se analizará un corpus anotado sintácticamente con el fin de esclarecer las divergencias de los textos periodísticos de información general y especializado (de corte económico y deportivo) para así confeccionar una caracterización definitoria del estilo del género de la noticia de cada modelo, a partir de la función comunicativa de las construcciones explicativas.

Palabras clave: estilos periodísticos, información generalista, información especializada, relativas explicativas, relaciones lógico-semánticas, elaboración hipotáctica, lingüística sistémica.

II. Introducción

Las diferencias entre los periódicos generalistas y los especializados son evidentes en todos los aspectos: desde la temática a las audiencias, pasando por la línea editorial, el formato, la formación del periodista, el objetivo de sus noticias, los actores que intervienen en ellas o los valores empresariales. Además, no son nimias las diferencias existentes dentro del patrón de prensa especializada: no es lo mismo hablar de deportes que de economía. Todos estos aspectos influyen de manera decisiva en el uso del lenguaje y, por ende, en el estilo comunicativo de cada medio, entendido este como «diversidad de estilos» (Chillón, 2001) o «selección de variedades» (Van Dijk, 1990; Halliday, 1985). La bibliografía ha recogido posturas contrapuestas al respecto. Algunos autores recalcan que los periódicos especializados se permiten la licencia de usar tecnicismos relacionados con su área, mientras que en los de información general predomina un lenguaje más accesible para el «lector común» (Borrat, 1993: 80). Sin embargo, otros opinan que el lenguaje accesible se le debe exigir al periódico especializado, el cual debe llevar a cabo «una estrategia de acercamiento al lector» (Pano, 2012: 777). Así lo matiza, por ejemplo, Del Río (2010: 101-102), refiriéndose a la prensa económica:

Una de las máximas del periodismo es que la información se escriba con claridad y de manera directa para que alcance al mayor número de gente posible, y la información económica no es ajena a esta norma. El público que demanda noticias económicas, al margen de que se divulguen en medios generalistas o





especializados, exige que sean inteligibles. Se les pide un lenguaje accesible para la ciudadanía en general y que no vaya dirigido solamente a expertos, ya que la información económica, por afectar directamente al bolsillo de los consumidores, despierta una gran sensibilidad en los mismos.

En este sentido, los periódicos especializados en economía concentran diferentes grados de especialización entre sus contenidos, ya que, aunque el perfil mayoritario de público al que va dirigida esta información sea un lector experto, cada vez más hay artículos para un público más variado. Así pues, el lenguaje utilizado por los periodistas está «condicionado por la cantidad de información compartida entre emisor y receptor, pero también por la finalidad del texto» (Martínez, 2010: 712).

Con respecto a la prensa deportiva, la gran cantidad de lectores que registra es una muestra de su elevado consumo, algo que tiene que ver con uno de sus principales objetivos: además de informar, los textos periodísticos deportivos también tienen la función de entretener. Evidentemente, esa rutina se traduce en un lenguaje que adquiere todo su valor por el propósito esencial del medio (que es, al fin y al cabo, una empresa que vende un producto de consumo): el «*infotainment*» (Gómez, 2014). Esta tendencia a la información y al entretenimiento «hace que en este tipo de prensa especializada cobre más valor la anécdota, la extravagancia, la vida privada de los actores del deporte y las diferencias entre ellos que el esfuerzo de estos, la propia competición y los valores educativos del deporte» (Gómez, 2014: en línea). De este modo, Naranjo (2011: 64) advierte que el lenguaje debe adecuarse a las expectativas del lector: «la audiencia espera una explicación de lo que transcurre en el evento deportivo; una explicación que sea sencilla e inteligible, pero, al mismo tiempo, que resulte lo más completa posible».

En definitiva, el estilo periodístico tiene relación con la función comunicativa de cada medio, de manera que consideramos que estudiar el lenguaje de la prensa (en este caso, la «fisonomía expresiva» y las «aptitudes comunicativas» (Chillón, 2001) de las construcciones de relativo explicativas) aportará datos que nos servirán para confeccionar una caracterización definitoria del estilo del género de la noticia en cada modelo.

III. Concepto y elementos de análisis

.....

Este trabajo pretende, pues, estudiar los estilos de dos modelos comunicativos de la prensa española —generalista y especializado—, tomando como base de análisis la lingüística sistémico-funcional y su propuesta de la elaboración hipotáctica, enmarcada en las relaciones

lógico-semánticas¹ (Downing y Locke 1992; Halliday y Hassan, 1976; Halliday y Mathiessen, 2014). En el procedimiento de la elaboración, una oración o un fragmento de texto desarrolla o reelabora otra oración o fragmento, aportando una explicación, una aclaración, un ejemplo o una descripción. Se presenta con oraciones introducidas por conectores (serían relaciones paratácticas) y con cláusulas subordinadas de relativo explicativas (relaciones hipotácticas). Estas últimas constituyen la base de este trabajo².

En su definición de la elaboración hipotáctica, Halliday y Mathiessen (2014: 462) especifican que se trata de una estrategia para introducir el discurso informativo de fondo (*discourse background information*): una caracterización, una interpretación de algún aspecto de la cláusula dominante o una forma de evaluación. El mecanismo sintáctico de la elaboración hipotáctica es la oración subordinada de relativo explicativa:³

Hypotactic elaboration has evolved a special clausal construction – that of the non-defining relative clause, with an obligatory anaphoric reference item, the relative, in finite clauses (...). The combination of elaboration with hypotaxis gives the category of non-defining relative clause (also called ‘non-restrictive’, ‘descriptive’). (Halliday y Mathiessen, 2014: 462-464).

La oración de relativo explicativa, también llamada apositiva o incidental por asimilarse a las aposiciones (NGLE, 2009: § 44.4a), por su naturaleza parentética, como recalca la NGLE (2009: § 44.4f), forma un grupo fónico propio que se refleja en la escritura por medio de signos de puntuación cuyo fin es separar la subordinada de su antecedente, y que representan la pausa fónica. Entre esos signos de puntuación está principalmente la coma, aunque de manera esporádica también aparecen el paréntesis y la raya, para marcar gráficamente la naturaleza incidental de la información. Esta particularidad prosódica es la norma general, pese a que también hay excepciones diversas:

a) No siempre se hace pausa ante la relativa explicativa, aunque existen razones semánticas que justifican esa opción en tales casos (NGLE, 2009: § 44.6a). Por ejemplo:

¹ Las relaciones lógico-semánticas pueden ser de dos tipos: de expansión o de proyección. Las relaciones de expansión son de elaboración, extensión y ampliación, mientras que las de proyección hacen referencia a los verbos de pensamiento y de comunicación. Todas ellas se manifiestan también desde el punto de vista sintáctico en relaciones paratácticas (coordinación en la gramática tradicional) o hipotácticas (subordinación en la gramática tradicional).

² González (2003) valida la aplicación de esta teoría lingüística en su artículo sobre las relaciones lógico-semánticas en las noticias de los periódicos ingleses. Por su parte, Moya (2018) trata el mecanismo de la elaboración paratáctica en la prensa española.

³ Para conocer el estado de la cuestión acerca de la tipología de las oraciones de relativo (especificativas vs. explicativas), consultar Company Rico (2015).



1. Por su parte, «School Spirits» emite un nuevo episodio en el que el canal se acerca hasta colegios y universidades para conocer las historias sobre espíritus y cuenta con alumnos y profesores de cada centro para narrar sus experiencias (R. C., «Xplora, a la caza de sucesos paranormales emblemáticos», *La Razón*, 1-3-2014, 85).

b) Las relativas especificativas no siempre sirven para restringir la denotación del grupo nominal, ya que pueden aportar cierta información valorativa; es decir, en ocasiones, las diferencias semánticas entre una misma oración con pausa o sin ella se difuminan (NGLE, 2009: § 44.6b). En este sentido, el papel de las especificativas puede ser más determinativo que restrictivo en casos como este (NGLE, 2009: § 44.5d):

2. Un hombre que se ha identificado como un miembro de la flota rusa del mar Negro ha declarado a Reuters: “Estamos aquí para que no se repita lo que pasó con el Maidán”. (Pilar Bonet, «La tensión militar se dispara en Crimea», *El País*, 1-3-2014, 2).

c) En algunos casos concretos, las especificativas también pueden llevar pausa. Gutiérrez (2004: 228) señala que *el que*, *la que*, *los que* y *las que* se usan en proposiciones especificativas entre comas:

3. La opción de Phoenix Suns, la que más ha sonado, parece que ha perdido fuerza. (J. I. P., «Pau: “Si me traspasan, sería duro”», *As*, 20-2-2014, 33).

Sobre estas, la NGLE (2009: § 44.10l) destaca que algunos autores las denominan oraciones relativas «pseudoafirmativas» y se emplean para rectificar, atenuar o matizar el contenido expresado por el antecedente. Como no añaden información nueva, admiten la interpretación restrictiva, de modo que, aunque presenten la pauta prosódica de las explicativas, las considera relativas libres.

d) En otros casos, la oración de relativo puede aparecer en el interior de un grupo nominal en aposición que reproduce el contenido de algún elemento de la oración anterior, a modo de «etiqueta discursiva» (López, 2013) o «encapsulador anafórico» (Borreguero, 2018)⁴. Aunque estas oraciones aparezcan delimitadas por comas, son especificativas (NGLE, 2009: § 44.8h), en las que el antecedente se interpreta con valor atributivo:

Fuentes del consejo han relacionado esta propuesta con un hipotético interés de Pemex en segregarse la compañía, cosa que la

⁴ Borreguero (2018: 179) los define como «sintagmas nominales con un componente anafórico que reifican y recategorizan fragmentos discursivos para convertirlos en puntos de anclaje informativos (temas) a partir de los cuales poder desarrollar el discurso».

firma mexicana ha negado. (Miguel Jiménez, «Repsol blindará su españolidad en la junta», *El País*, 28-2-2014, 27).

Al margen de las excepciones, lo que sí queda claro en los estudios de los gramáticos (y así lo recoge la *NGLE*) es que hay ciertas normas para el uso de unos relativos u otros, dependiendo del tipo de oración de relativo de que se trate. Así pues, los pronombres relativos *que*, *el/la cual*, *los/las cuales* y *quien*, así como sus variantes con artículo y con preposición, pueden introducir tanto explicativas y especificativas, con matices. Con los dos primeros pronombres, solo las relativas explicativas admiten antecedentes oracionales y, si se trata de relativos complejos, van introducidos por el artículo neutro *lo*:

5. El director general para España no descarta que Emirates introduzca el mítico Airbus 380 en Barajas en los próximos tres años, **lo que** implicaría elevar un 20% la capacidad en asientos ofertada por los dos aviones habilitados para el servicio Madrid-Dubái. (J. F. Magariño, «Emirates reclama cielos abiertos para enlazar España y Latinoamérica», *Cinco Días*, 18-3-2014, 6).

Que se refiere tanto a personas como a cosas. Cuando se trata de antecedentes muy especificados (como nombres propios y demostrativos), introduce oraciones explicativas entre pausas. Las variantes con artículo y preposición pueden introducir tanto especificativas como explicativas, pero *el que*, *la que*, *los que* y *las que* únicamente introducen especificativas (incluso con pausa, como ya hemos señalado) o relativas libres, según la interpretación que se adopte. *El/la cual* y *los/las cuales* también tienen como antecedente personas o cosas y solo pueden aparecer en explicativas. En el caso de *quien*, cuyo antecedente se refiere a personas, la variante sin preposición también introduce oraciones explicativas; sin embargo, como señala Rodríguez (2013: 145), «la admisión de su uso en oraciones relativas especificativas o restrictivas se produce cuando una preposición se antepone a las citadas formas pronominales (*con el cual*, *de la cual*, *en los cuales*, *mediante las cuales*, *para quien*, *por quienes*, etc.)».

Por otro lado, el determinante *cuyo* también puede introducir explicativas. No obstante, no existen relativas explicativas introducidas por *cuanto*, «ya que, al ser las explicativas estructuras incidentales, se rompería la correlación entre el cuantificador del antecedente y el de la subordinada.» (*NGLE*, 2009: § 22.61).

En cuanto a los adverbios relativos *donde* y *cuando*, pueden introducir relativas explicativas. En el primer caso, *donde* y sus variantes con preposición pueden introducir tanto especificativas como explicativas. *Cuando* también puede introducir los dos tipos de relativas, pero si se trata de antecedentes en forma de adverbios



pronominales que expresan momento o intervalo temporal, solo introduce explicativas:

6. Ahora el PP sufre un enorme desgaste y lograría el 31,5% de los votos, 13,1 puntos menos que hace tres años, y el PSOE el 32%, 3,3 puntos más que entonces, cuando tuvo el peor resultado de su historia. Hay una ligera ventaja de los socialistas. (Fernando Garea, «PP y PSOE, pendientes de movilizar a sus votantes desencantados», *El País*, 9-3-2014, 26).

En el caso de antecedentes temporales no adverbiales (fechas, por ejemplo), la *NGLE* da cuenta de que las construcciones con *cuando*, las que aparecen en incisos que aclaran la referencia de una expresión temporal, tienen rasgos de las relativas explicativas, pero también de las relativas libres⁵ en aposición, puesto que existe la posibilidad de permutar los miembros de la construcción. Más allá de esta discusión, en este análisis consideramos, sin embargo, que se trata de circunstanciales temporales muy marcados que aportan información relevante al antecedente.

Con el caso del adverbio relativo *como*, también existe cierta controversia al respecto, así como dos interpretaciones. Por un lado, tal como se hace eco la *NGLE*, hay gramáticos que consideran al relativo *como* entre incisos como una oración de relativo explicativa. Sin embargo, otros entienden que se trata de un adjunto en aposición, cuya estructura sería como la de las relativas libres. En este sentido, la *NGLE* apoya esta segunda idea, puesto que «una relativa explicativa no puede aparecer delante de su antecedente» (2009: § 44.8m). De esta forma, la prueba de que se trata de una relativa libre es el cambio de orden en oraciones como esta:

7. Faltaba hacer cuadrar, como contestaron desde Cultura a este periódico hace semanas, “las agendas de los altos cargos”. (Tommaso Koch, «Luz al final del túnel del Arqueológico», *El País*, 17-03-14).

En este caso, podríamos decir, sin que haya un cambio semántico con respecto al anterior ejemplo, lo siguiente: «Como contestaron desde Cultura a este periódico hace semanas, faltaba hacer cuadrar las agendas de los altos cargos». Igual que en este ejemplo, el uso del pronombre relativo *como* entre incisos es habitual para introducir palabras de otros en el discurso (el discurso reportado), algo elemental en el texto periodístico, porque aporta evidencialidad, «noción que designa el compromiso con la veracidad de la información transmitida o con la fuente de la que procede» (*NGLE*, 2009: § 22.11h). Por tanto, consideramos que analizar el uso

⁵ La *NGLE* considera que las relativas libres son una subclase de las relativas especificativas.

de este adverbio relativo puede arrojar datos interesantes referentes al estilo directo e indirecto en el discurso informativo.

En la elaboración paratáctica, la exposición y la ejemplificación contribuían a la divulgación de los contenidos y a la didacticidad, mientras que la clarificación tenía que ver con la progresión informativa y el dinamismo discursivo. Los tres elementos paratácticos influían, además, en el grado de formalidad y en la modalización del texto (Moya, 2018). En la elaboración hipotáctica, las relativas explicativas aportan información en tres vertientes. Como señala Rodríguez (2013: 147), pueden funcionar como un inciso, aclarando algún aspecto del antecedente; pueden aportar información de carácter temático y, por tanto, accesoria, o bien aportar una información con valor generalizador. En la caracterización de este autor entran en juego los conceptos de *tema* y *rema*, relacionados cada uno de ellos con un tipo de relativa y con un tipo de proyección, entendida esta en términos anafóricos y catafóricos:

Inspirándonos en las teorías de Firbas (1971) sobre el dinamismo comunicativo, el tema (o tópico) se asociaría al elemento menos portador de información —es decir, a las estructuras de tipo explicativo—, mientras que el rema (o comentario) se vincularía al elemento que hace avanzar el texto —las estructuras especificativas—[...]. El proceso explicativo en las relativas resultaría naturalmente anafórico o retrospectivo, puesto que redundaría en los aspectos de significado más prescindibles de un ente o, gramaticalmente, de un antecedente. Al contrario, el proceso especificativo permitiría el avance denotativo, ya que aportaría aspectos particularizadores e indispensables sobre el elemento al que completa la estructura relativa; en tal caso, se percibiría naturalmente catafórico o prospectivo (Rodríguez, 2013: 146-147).

Así pues, los elementos relativos que servirán de base para la búsqueda en el corpus de trabajo (todos ellos con unas implicaciones en el discurso informativo) son los siguientes:

Tabla 1. Implicaciones de la elaboración hipotáctica en el discurso informativo

Elementos de búsqueda	Estilo comunicativo
Pronombres relativos (<i>que, cual, quien</i> y variantes)	<p>El uso de oraciones explicativas en el discurso informativo se corresponde con la progresión informativa, el dinamismo discursivo.</p> <p>Las oraciones explicativas contribuyen a la profundización de la información y al estilo cohesionado.</p> <p>El uso de un tipo u otro de relativo está relacionado con el grado de formalidad del texto y con la temática de la información.</p>
Determinantes relativos (<i>cuyo</i> y variantes)	
Adverbios relativos (<i>donde, como, cuando</i> y variantes)	

IV. Metodología: análisis de un corpus con anotaciones sintácticas

Para realizar el análisis, se ha elaborado un corpus de noticias periodísticas de autor —firmadas por periodistas de la casa y no de agencias—, recopilado durante los meses de febrero y marzo de 2014 y extraído de seis periódicos: dos de tipo generalista, dos económicos y dos deportivos, seleccionados principalmente por variedad editorial. Como cada corpus consta de un número de palabras distinto, se ha optado por normalizar las frecuencias absolutas por cada 100 000 palabras de texto. En el cómputo de palabras de cada corpus se incluyen todos los elementos de la noticia (titular, entrada y cuerpo de la noticia), excepto los datos referentes a autoría, sección, ciudad o fecha de publicación.

Tabla 2. Caracterización del corpus

Periódico	Nº de noticias	Nº de palabras
<i>El País</i>	1360	903 848
<i>La Razón</i>	1076	597 137
Generalistas	2436	1 501 807
<i>Expansión</i>	905	419 986
<i>Cinco Días</i>	549	314 547
Económicos	1454	734 533
<i>As</i>	1025	308 521
<i>Sport</i>	991	415 590
Deportivos	2016	724 111

Para realizar el análisis, llevado a cabo con la herramienta Concordance del programa WordSmith Tools, en su versión 7.0. (Michael Scott, 2018), el corpus se ha etiquetado mediante el sistema VISL, Visual Interactive Syntax Learning, un proyecto de investigación y desarrollo del Institute of Language and Communication, de la University of Southern Denmark (SDU), dirigido por el lingüista Eckhard Bick. Concretamente, la herramienta utilizada es Hispal Parser (Constraint Grammar-Based Parser for Spanish), un etiquetador con anotaciones morfológicas y sintácticas basado, en parte, en un proyecto anterior



en lengua portuguesa: Palavras. Según las pruebas e investigaciones de Bick (2006), aunque no hay datos que lo puedan comparar con otros etiquetadores en español, como Connexor's Machinese (<http://www.connexor.com/demo/syntax/>) o Freeling (Padró et al.), la precisión sintáctica de Hispal Parser es de un 95-96 %. Además de esta cifra, varias razones de peso han influido para utilizar este programa para nuestro corpus de estudio:

- a. Por un lado, su accesibilidad. Aunque el programa es de pago (como la mayoría), dispone de una versión de uso libre en su página web (<https://visl.sdu.dk/visl/es/parsing/automatic/upload.php>), en la que cualquier usuario puede subir sus textos originales, aunque limitados a un tamaño concreto. El programa ofrece un enlace con el texto ya etiquetado pasados unos minutos (el tiempo de espera depende del tamaño del texto original). Una de las condiciones para utilizar esta interfaz es que los textos subidos por el usuario pasarán a formar parte de la base de datos del proyecto.
- b. Por otro lado, su usabilidad, entendida como efectividad y practicidad. El usuario no precisa tener conocimientos informáticos avanzados, ya que la versión libre no requiere de ninguna instalación ni mediante la línea de comandos ni a través de instaladores.
- c. Por último, su sistema de anotación. Hay varios etiquetadores morfológicos en español; sin embargo, ninguno de ellos contaba con una anotación tan concreta como Hispal Parser. Para nuestro análisis, necesitábamos discernir, por ejemplo, el *que* conjunción del *que* pronombre y, tras varias pruebas con otros etiquetadores, ninguno ofrecía la precisión de este.
- d. ¿Por qué utilizar un corpus anotado? Aunque desde el primer momento del estudio teníamos en mente las palabras del creador de WordSmith Tools, Michael Scott (en comunicación personal), de que cuanto más limpio esté un corpus, más objetivos son los resultados obtenidos, también queríamos que las búsquedas fueran prácticas. En este sentido, no era lo mismo buscar cada una de las formas de los relativos (con todas sus variantes con y sin preposición, y con y sin artículo) —con la consiguiente limpieza manual para distinguir, por ejemplo, el *que* conjunción del *que* relativo—, que buscar directamente la etiqueta de relativo (*<rel/>*) en el corpus anotado. Con todo, cabe decir que siempre hay que

revisar las concordancias obtenidas para eliminar aquellas búsquedas que no concuerdan con los objetivos.

Los elementos que han sido clave para buscar pronombres, determinantes y adverbios relativos en oraciones explicativas han sido los signos de puntuación, por ser esta la norma general. De esta forma, se han tenido en cuenta los contextos en los que aparecían comas, paréntesis y rayas⁶, con objeto de excluir las oraciones especificativas de las explicativas desde el primer momento de la búsqueda. Por tanto, se han obviado las posibles excepciones de explicativas sin pausa; sin embargo, sí se han eliminado las especificativas con pausa introducidas por *el que*, *la que*, *los que* y *las que*, al tiempo que se han obviado los resultados con encapsuladores anafóricos. Con las concordancias obtenidas, se ha realizado una revisión posterior para discriminar aquellos elementos que no cumplían los requisitos de las explicativas, a saber: el adverbio *cuando* sin antecedente temporal o con valor concesivo o condicional; oraciones con *como* con valor causal, condicional, preposicional⁷ o ejemplificativo, o las oraciones con *que*, precedidas de conjunción, como *y* o *pero*, que no siempre son relativas explicativas⁸:

8. *Sin antecedente*: En la selección brasileña, **cuando** Neymar recibe una falta ostentosa, Marcelo es el más puntual en acudir al rescate, ponerse de uñas con el agresor, y reparar en el árbitro. (Dídac Peyret, «Enemigos íntimos», *Sport*, 20-3-2014, 8).

9. *Valor condicional*: Es blanca como la nieve, porque está esculpida directamente en la roca, y ese material, **cuando** se trabaja, parece escayola o talco. (Ulises Fuente, «Egipto confidencial», *La Razón*, 19-3-2014, 56).

10. *Valor preposicional*: La Fiscalía de la Audiencia Nacional solicitó al juez Pablo Ruz la imputación del Barcelona (**como** persona jurídica) en un delito fiscal en el fichaje de Neymar, al considerar que el club defraudó 9,1 millones a Hacienda. (Moisés Llorens, «La Fiscalía pide imputar al Barça por Neymar», *As*, 20-2-2014, 2).

11. *Valor causal*: En consecuencia, **como** el niño no está acostumbrado a que le fijen normas, se rebela y tiene más riesgo de querer fugarse. (Raquel Vidales, «Coger la puerta... y volver otra vez», *El País*, 18-3-2014, 30).

⁶ También se ha considerado buscar el guion corto, puesto que en algunos medios se utiliza este para delimitar los incisos.

⁷ Jiménez (2003) habla del valor de *como* como preposición en casos donde no aparece el verbo. Sin embargo, para otros autores, se trata de un valor relativo donde hay un verbo omitido.

⁸ De hecho, se ha comprobado que, en algunos de estos casos, el programa ha etiquetado incorrectamente la conjunción *que*, introductoria de una subordinada sustantiva, como un relativo.



12. *Conjunción*: La realidad fue que el Bayern se gustó, nos gustó, **y que hoy es claro favorito para pasar a cuartos**. (Edu Fernández, «El Arsenal se agarra al pasado para hacer posible el milagro», *As*, 11-3-2014, 11).

13. *Conjunción*: Agregaba el oficial que su organización estaba fuera de la política, **pero que, a partir de los sangrientos sucesos de los últimos días, su grupo y otros grupos de defensa forman parte del consejo coordinador del Maidán que hasta ahora había estado controlado por los líderes de la oposición parlamentaria**. (Pilar Bonet, «El Maidán recela de los políticos», *El País*, 22-2-2014, 4).

V. Resultados: relativas explicativas en el mensaje periodístico

Numerosos autores que estudian el estilo periodístico hacen referencia a la subordinación en el discurso informativo y, más concretamente, a las funciones de las oraciones de relativo explicativas en este ámbito de uso. Vellón (2013: 92) destaca que la incidencia del relativo en el discurso informativo es el síntoma de una paradoja característica de este lenguaje: por un lado, contribuye a ofrecer el conjunto completo de datos de una información y, por otro lado, fomenta el estilo cohesionado frente al segmentado, que es más dinámico y el recomendado por los libros de estilo.

La ampliación de la información aportada por las oraciones explicativas también tiene que ver, según Vellón (2013: 92), con las carencias del estilo nominal, puesto que las formas nominalizadoras del discurso no son suficientes para la especificación informativa que requiere el texto noticioso.

Pero ¿hay diferencias en los resultados obtenidos según el modelo de cada medio? La siguiente tabla muestra los datos absolutos y normalizados (por cada 100 000 palabras) de las oraciones explicativas, recogidas en cada una de las cabeceras de análisis, y según el relativo introductorio de la construcción:

Tabla 3. Elaboración hipotáctica. Generalistas y especializados

Tipo de medio	GENERALISTAS		DEPORTIVOS		ECONÓMICOS		
	<i>El País</i>	<i>La Razón</i>	<i>As</i>	<i>Sport</i>	<i>Expansión</i>	<i>Cinco Días</i>	
<i>Nº de palabras</i> <i>Relativos</i>							
		903 848	597 137	308 521	415 590	419 986	314 547
que + variantes/ el que+ variantes	FA	3055	2045	1010	1125	1848	1269
	FN	338	342	327	271	440	403
quien + variantes	FA	202	220	57	176	50	37
	FN	22	37	18	42	12	12
el cual + variantes	FA	49	42	11	12	15	17
	FN	5	7	4	3	4	5
cuyo + variantes	FA	160	101	30	38	83	57
	FN	18	17	10	9	20	18
donde+ variantes	FA	448	278	112	168	150	126
	FN	50	47	36	40	36	40
cuando	FA	270	157	72	91	89	69
	FN	30	26	23	22	21	22
como	FA	305	273	100	146	123	79
	FN	34	46	32	35	29	25
TOTAL	FA	4489	3116	1392	1756	2358	1654
	FN	497	522	451	423	561	526



En primer lugar, respecto a los resultados obtenidos en el uso de oraciones explicativas introducidas por el pronombre *que*, hay que destacar que se ha registrado el mayor número de casos en comparación con los demás relativos, como cabría esperar por ser el relativo de uso más general en español. La ausencia de rasgos léxicos y morfológicos de este relativo permite que aparezca en un gran número de contextos (NGLE, 2009: § 22.4h).

Así, en cuanto a *que*, los relativos complejos —*el que*, *la que*, *lo que*, *los que*, *las que*— y sus variantes con preposición, los periódicos económicos han obtenido las frecuencias más altas: *Expansión* registra 440 oraciones explicativas introducidas por *que* o alguna de sus variantes por cada 100 000 palabras, y *Cinco Días* obtiene 403 casos. A los periódicos económicos les siguen los generalistas (*La Razón*: 342/100 000; *El País*: 338/100 000 palabras). Los deportivos son los que menos explicativas de este tipo registran, con 327 casos de *As* y 271 de *Sport*. Lo que llama la atención de estos datos es que en los periódicos económicos se ha recogido el mayor número de casos del relativo complejo con pronombre neutro *lo que*, que presenta antecedentes oracionales⁹ cuyo contenido —global o parcial— es recogido en forma pronominal por el relativo:

⁹ Cabe señalar que también pueden introducir relativas explicativas con antecedente oracional los pronombres *lo cual* y *que* y el adverbio *como*, según la NGLE (2009: 44.8l).

14. Según la CNMC, desde julio de 2009, en que se crearon las subastas eléctricas, hasta octubre de 2013, el coste ha sido un 11 % superior a los precios de mercado (1.670 millones), lo que se tradujo en un sobrecoste en la factura del 4,3 %. (Carmen Monforte, «La CNMC pide la desaparición de la tarifa eléctrica para los domésticos», *Cinco Días*, 01-3-2014, 3).

15. El precio objetivo a 12 meses del conjunto de los expertos para el valor es de 30,88 euros, lo que implica un potencial de revalorización del 5,5%. (Miriam Calavia, «Valores para sacar partido de la calma tensa del mercado», *Cinco Días*, 20-3-2014, 20).

16. Éste incluye más ayudas públicas de las inicialmente previstas y una reclasificación de otras anteriores ya aprobadas, lo que obligará a Ceiss a realizar mayores ajustes. (M. Roig, M. Martínez, «Bruselas da luz verde a la compra de Ceiss por Unicaja», *Expansión*, 13-3-2014, 14).

17. Entre los argumentos que apoyan esta hipótesis está que el invierno de este año ha sido particularmente suave, lo que ha permitido acumular un stock para los próximos 4 ó 5 meses. (Pablo J. Cerezal, «Europa impulsa el gas por 'fracking' para blindar el suministro ante crisis rusas», *Expansión*, 19-3-2014, 24).

Algunos autores, como García (1996) o Martínez (1994), llaman a este tipo de oraciones «construcciones continuativas», puesto que a veces adquieren un valor ilativo, similar a locuciones como *por lo tanto, pues o por consiguiente*. La reiterada aparición de este relativo complejo en los periódicos especializados en economía evidencia que esta temática requiere de explicaciones complejas de causa-efecto. En esta misma línea se sitúa la combinación del pronombre indefinido neutro *algo* con el relativo *que*, que actúa de forma similar al relativo complejo *lo que* y que se ha registrado en ejemplos como este:

18. Ahora, está pendiente de ver si se hace con un contrato en Talara, (Perú), lo que aportaría en torno a 1.050 millones de euros a sus cuentas, algo que aplaudirá el mercado, según Renta 4. (D. Esperanza, «Técnicas Reunidas, una oportunidad a medio plazo», *Expansión*, 17-3-2014, 20).

Con respecto a los resultados obtenidos en el uso del pronombre *quien*, el dato más reseñable se ha obtenido en los periódicos especializados económicos, con cifras bastante inferiores a las de la prensa generalista y deportiva. Se han registrado las siguientes frecuencias, por orden: *As* (18), *El País* (22), *La Razón* (37) y *Sport* (42). Por su parte, las dos cabeceras económicas usan 12 oraciones de este tipo por cada 100 000 palabras. El presente dato demuestra que este tipo de medio informa poco de personajes o entes personificados; más bien se nutre y comunica a partir de informes, datos, organizaciones, empresas, instituciones y demás entidades. En

cambio, tanto la prensa generalista como la deportiva utilizan numerosas fuentes personales, sobre todo en una tipología de noticias, las informaciones declarativas, que convierten en texto noticiable las palabras de las figuras públicas, y en las que la relativa introducida por *quien* está al servicio del discurso reportado. En ambas cabeceras generalistas, su uso destaca especialmente en la sección de política, en la que se han obtenido más concordancias (54 casos registrados en *La Razón*; 28 casos en *El País*). De hecho, las secciones de política y deportes son las más asiduas a esta práctica porque muchas de sus informaciones proceden de comunicados, comparencias o ruedas de prensa. Cabe matizar, además, que estas cláusulas explicativas introducidas por *quien* son fundamentales para aportar una información remática sobre el antecedente humano, ya que inician un nuevo recorrido informativo a partir del pronombre, que actúa como enlace temático, hasta el punto de que en muchas ocasiones focaliza el interés informativo:

19. “Queremos construir, estamos dispuestos a aportar, pero cuando se está en el Gobierno es muy importante asumir la responsabilidad”. “Creo que estamos en un gran partido”, enfatizó el líder de los populares, **quien** trató de resumir su hoja de ruta política con meridiana claridad: “ETA, a disolverse, no hay referéndum que liquide la soberanía nacional y España tendrá pronto crecimiento económico y empleo”. (J. Rivas, «Rajoy emplaza a ETA ante el PP vasco: “Se arregla muy fácil: disuélvanse”», *El País*, 09-3-2014, 31).

20. Ningún socialista se paró ante los medios, salvo la secretaria de Política Municipal de la Ejecutiva del PSN, Maite Esporrín, **quien** a la salida de la reunión extraordinaria confirmaba la decisión de su grupo de apoyar una moción de censura. (Macías Alfonso Merlos, «La solución imposible del PSN: echar a Barcina sin el apoyo de Bildu», *La Razón*, 02-3-2014, 22).

Una función similar adquiere el adverbio relativo *como* cuando se usa entre incisos. La única diferencia entre ambos es su antecedente: *quien* tiene como antecedente a la fuente, mientras que *como* tiene como antecedente las palabras de la fuente, por lo que se trata de un antecedente oracional. Independientemente de su debatida identificación como oración de relativo explicativa o como relativa libre —entre todos los valores que ofrece esta polifacética unidad gramatical—, su uso como relativo en la prensa periodística es superior al de otras partículas relativas. Destaca, especialmente, en los modelos generalistas y deportivos (la cifra oscila en una FN de 32 a 46 casos) y, como ocurría con *quien*, tiene un uso más limitado en las cabeceras económicas (*Expansión*: 29/100 000; *Cinco Días*: 25/100 000). Uno de sus principales

cometidos es, pues, recuperar o dar paso¹⁰ a las palabras de las fuentes informativas, o incluso rescatar contenidos ya dados por el periódico días anteriores, de modo que con la autorreferencialidad se aporta credibilidad a la información:

21. Ahora la precaución llega del Este de Europa, aunque sorprendentemente con algún efecto colateral positivo, **como** señala Luis Antonio Ruiz, presidente de Jaguar-Land Rover España: “Nos van a pasar producción prevista para Ucrania, porque nos faltaban coches para cubrir la demanda de aquí”. (M. Gómez Blanco, «El final del túnel está en el Sur», *El País*, 8-3-2014, 55).

22. Con más o menos tiempo, el cantante vitoriano llega como el veterano de la gala después de quedar segundo en su certamen homólogo del año 2000. Ahora, para intentar su asalto a Dinamarca, Raúl se presenta con «Seguir sin ti», una balada «sobria, elegante y madura», **como él mismo la calificó**. (G. Granda, J. Herrero, «El camino a Eurovisión se despeja esta noche», *La Razón*, 22-2-2014, 92).

23. En los últimos meses habían aparecido rumores en todas las direcciones posibles sobre el futuro de Ter Stegen pero, finalmente, el portero alemán jugará la próxima temporada en el Camp Nou, **como apuntaba uno de ellos**. (David Salinas, «Ter Stegen superó la revisión médica», *Sport*, 27-2-2014, 4).

24. **Como ya adelantó AS**, la coincidencia de fechas del anuncio oficial del fichaje del madrileño por Peugeot para correr la próxima edición del Dakar ha sido un impedimento insalvable para su participación en Canarias. (Pipo López, «Sainz no correrá al final en Canarias», *As*, 19-3-2014, 38).

25. Parte de la banca acreedora ha capitalizado deuda y se prevé que ahora traspase su participación a una gestora de activos tóxicos, **como adelantó EXPANSIÓN**. (Marisa Anglés, «Colonial elevará el importe de la ampliación», *Expansión*, 1-3-2014, 10).

Ahora bien, hay que destacar que, en otras ocasiones, tanto *quien* como *como* encabezan relativas que concretan acciones del personaje en cuestión:

26. La petición de 30 días de suspensión parte del magistrado instructor, **a quien el Consejo del Poder Judicial encomendó investigar si Vázquez Taín cometió una falta muy grave por las**

¹⁰ Como da cuenta la *NGLE* (2009: § 22.11f), estos incisos con *como* pueden aparecer a principio de oración, intercalados o al final, de forma que la relativa puede aparecer delante de su antecedente. Por esta razón, para el análisis de este relativo, también se han tenido en cuenta las relativas que aparecen a principio de oración, precedidas de punto.



supuestas irregularidades cometidas en la recusación que le interpuso el principal implicado en el robo del Códice. (José A. Hernández, «El instructor del Consejo pide suspender un mes al juez Vázquez Taín», *El País*, 12-3-2014, 13).

27. El doctor Berger, **quien** le permitió “volver a jugar al tenis” en 2010, le recomendó parar y evitar males. (Neus Yerro, «Del Potro se enfrenta a un futuro incierto». *Sport*, 11-3-2014, 39).

28. En esta reunión el banquero no pudo ocultar su emoción, e incluso, **como** le ocurrió un día antes, se le escapó alguna que otra lágrima. (Ángeles Gonzalo, «El banquero sin activos tóxicos», *Cinco Días*, 01-3-2014, 40).

Con todo, cabe mencionar que también el relativo que puede tener como antecedente nombres propios. En la mayoría de casos obtenidos, adquiere esta última función de quien: se usa más para precisar acciones, estados o cualidades del antecedente que para introducir el discurso reportado:

29. La primera, a la Mejor Película de Animación y Mejor Canción interpretada por Idina Menzel (**que** actuó en la gala). (Rosa Gamazo, David O. Russell, «Blanchett y McConaughey, los mejores actores de esta edición», *La Razón*, 04-3-2014, 50).

30. Según Tania Akouche, **que** se muestra sorprendida ante la detención de su padre en España, Hatem regresó a Valencia en enero pasado para someterse a una revisión junto a su hijo donante, Ali Hatem. (Laura J. Varo, «“Dijeron que el órgano de mi hermano no servía”», *El País*, 13-3-2014, 36).

En referencia a los relativos *el cual* y *cuyo* (y variantes), las frecuencias obtenidas revelan que se usan poco en el lenguaje periodístico, algo que también se refleja en otros ámbitos, especialmente en los registros informales, desde hace décadas. Álvarez (1988: 91) señala que «ninguno de los dos puede, pues, considerarse al mismo nivel que los otros relativos en cuanto al uso, y ninguno de ellos mantiene tampoco, en la sincronía actual, la vitalidad que poseyeron en tiempos pasados». Por una parte, las frecuencias normalizadas obtenidas de *el cual* y sus variantes oscilan entre los 3 casos por cada 100 000 palabras (*Sport*) y los 7/100 000 (*La Razón*). Por otra parte, las frecuencias del determinante relativo posesivo *cuyo*, relativamente superiores al anterior, oscilan entre los 9 y los 20 casos. Destacan especialmente las bajas cifras en los periódicos deportivos (9 casos en *Sport* y 10 en *As*), lo que evidencia que el grado de formalidad de estos textos está más cercano al lenguaje coloquial:



31. Se da por hecho que los miembros del consejo den luz verde al pacto, **cuyos** detalles se han estado perfilando desde noviembre. (Miguel Ángel Patiño, «Repsol celebra hoy dos consejos: por YPF y por las cuentas», *Expansión*, 25-2-2014, 4).

32. Mañana viernes se celebrará el primer interrogatorio ante el juez central de Instrucción 1, Javier Gómez Bermúdez, que investiga la implicación de ambos en el envío de un paquete desde Toledo a Madrid en 1991, a nombre de Jesús Gallego, de Construcciones Atocha, una de las adjudicatarias de la autovía de Leizarán, **a cuyo** trazado se oponía ETA. (María Fabra, «Prisión para los etarras detenidos en México», *El País*, 20-2-2014, 19).

Los adverbios relativos de lugar y tiempo, donde y cuando, manifiestan una de las particularidades de la noticia como género: su carácter narrativo. A este respecto, consideramos que la noticia presenta una estructura plurisecuencia con un patrón discursivo predominante: el expositivo-narrativo (Vellón, 2014). La aparición de estos relativos evidencia las marcas de narratividad de la noticia porque supone contextualizar lo sucedido, los acontecimientos. Donde admite antecedentes espaciales como lugares, pero también acciones, eventos o situaciones que incluyen de manera implícita coordenadas espacio-temporales (NGLE, 2009: § 22.8I). Cuando, el conector temporal más empleado en el español actual, según recoge la NGL, sitúa un evento o designa instantes o momentos. En el análisis del corpus, tanto uno como otro resaltan en un modelo de medio: el generalista. Donde y sus variantes aparecen 50 veces por cada 100 000 palabras en *El País*, cifra similar a la registrada en *La Razón* (47), mientras que en los periódicos especializados —tanto económicos como deportivos— la cifra oscila entre las 36 y 40 concordancias. Cuando se registra en *El País* con una FN de 30 casos por cada 100 000 palabras, mientras que en *La Razón* la cifra es de 26. Los especializados oscilan entre los 21 y los 23 casos. El uso de estos adverbios en relativas explicativas, que añaden alguna aclaración a la contextualización espacio-temporal de los hechos relatados en la noticia o de sus antecedentes y consecuencias, muestra que el estilo de los periódicos de información general (con temáticas variadas, de carácter social, cultural, deportivo, económico y político) se sirve de este recurso para profundizar en las circunstancias que rodean el que informativo, como una estrategia de diferenciación frente a la inmediatez de su gran competencia, la prensa digital:

33. En 1974, **cuando** los anticonceptivos estaban prohibidos en *España*, la Fiscalía del Tribunal Supremo estimó que pese a que se consideraba un delito en cualquier circunstancia, en España se



realizaban unos 300.000 abortos al año —cifra que los más conservadores consideraron disparatada—. (María Sahuquillo, «Tantas razones como mujeres», *El País*, 12-3-2014, 35).

34. Es el caso de Bielorrusia, **donde** la UE —más proclive a negociar que a sancionar— ha vetado el visado para viajar a países miembros de la Unión a 232 ciudadanos y ha congelado las cuentas de 25 empresas. (Belén Domínguez, «El peligroso efecto de las sanciones», *El País*, 10-3-2014, 30).

VI. Conclusiones

Después de analizar, desde el punto de vista cuantitativo, las oraciones de relativo explicativas en los tres modelos de periódicos, podemos establecer una caracterización de los medios generalistas y especializados a partir del uso y las funciones de las relativas explicativas.

Si comparamos los datos generales de cada una de las cabeceras, nos encontramos con un predominio de las construcciones explicativas en los medios económicos: *Expansión* destaca con 561 casos, mientras que *Cinco Días* usa 526 oraciones de este tipo por cada 100 000 palabras. Queda claro que se trata de medios que abogan por el estilo cohesionado, en el que resalta la explicación, aclaración o especificación del hecho noticioso en un sentido: acentúan más las causas y las consecuencias que la contextualización espaciotemporal o concerniente a antecedentes personales. Esto demuestra que sus fuentes y actores principales no son personas individuales, sino organismos, empresas y entidades diversas. Además, el hecho de usar relativos como *el cual* o *cuyo* evidencia que se trata de medios con un grado de formalidad medio-alto.

En el lado opuesto se sitúan los medios especializados en deportes. *As* usa 451 relativas explicativas, mientras que *Sport* tiene una frecuencia normalizada de 423 casos. Estas cifras señalan el predominio de un estilo más dinámico en este tipo de medios, que usan un estilo segmentado cercano a la oralidad. Además, su escasa preferencia por relativos cultos como *cuyo* también pone de manifiesto que el nivel de formalidad de estos textos es más bajo que en los otros modelos. Por otro lado, resalta la predilección por los actores y fuentes personales, algo que se relaciona con el estilo declarativo de sus noticias.

Con respecto a los medios generalistas, estos se sitúan en un estilo intermedio entre los medios especializados económicos y los deportivos. Respecto a las cifras totales, destaca *La Razón* con 522 casos, mientras que *El País* usa 497 oraciones explicativas. Si destacan en algún aspecto con respecto a los otros modelos, es en el

uso de relativas explicativas con antecedentes circunstanciales, lo que se traduce en que la profundización en la contextualización de los hechos es un plus para la prensa escrita de información general, que tiene que diferenciarse de la prensa en Internet y su actualización constante. Asimismo, el uso de relativos con antecedentes personales desempeña el mismo papel que en la prensa deportiva especializada: favorece el estilo declarativo.

Sobre la comparativa entre los medios generalistas, no podemos extraer datos concluyentes respecto al lenguaje de cada tipo de sección con únicamente dos cabeceras. Se debería ampliar el estudio de otras publicaciones de información general para comprobar si se vislumbra un patrón en el estilo de las distintas secciones. Finalmente, en este estudio hemos obviado las relativas externas de participio y gerundio (que algunos autores enmarcan dentro de las oraciones de relativo). Se trata de construcciones que modifican a un sustantivo antecedente y que funcionan a modo de inciso, por lo que podría ser interesante considerarlas en próximas investigaciones.

VII. Bibliografía

- Álvarez Martínez, M^a Ángeles. 1988. «Los pronombres “el cual” y “cuyo”. ¿dos relativos en desuso?». *Revista de Filología. Universidad de La Laguna* 6 y 7: 79-92.
- Bick, Eckhard. 2006. «A Constraint Grammar Parser for Spanish». *Proceedings of TIL 2006/4th Workshop on Information and Human Language Technology/* (Ribeirão Preto, octubre, 27-28).
- Borrat, Héctor. 1993. «Hacia una teoría de la especialización periodística». *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura* 15: 79-84.
- Borreguero Zuloaga, Margarita. 2018. «Los encapsuladores anafóricos: una propuesta de clasificación». *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 64: 179-203.
- Casero-Ripollés, Andreu, ed. 2004. *Periodismo político en España: concepciones, tensiones y elecciones*. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Chillón, Albert. 2001. «El ‘giro lingüístico’ en periodismo y su incidencia en la comunicación periodística». *Cuadernos de Información* 14: 24-47.
- Company Rico, Juan Antonio. 2015. *Las construcciones relativas y sus distintos ámbitos: un estudio contrastivo francés/español*. València: Universitat de València.
- Del Río, Rosa. 2010. «Noticias económicas, el poder de la información», en *La especialización en el periodismo: Formarse*



- para informar*, coordinado por Idoia Camacho, 100-126. Sevilla-Zamora: Comunicación Social.
- Downing, Angela y Philip Locke. 1992. *A University Course in English Grammar*. Londres: Prentice-Hall.
- García García, Serafina. 1993. «Las fronteras de los pronombres relativos». *Verba: Anuario Galego de Filoloxia* 20: 355-368.
- Gómez Bueno, Javier. 2014. «La mezcla de géneros periodísticos en la prensa deportiva escrita en Cataluña». *Razón y palabra* 87. Acceso en http://www.razonypalabra.org.mx/N/N87/V87/06_Gomez_V87.pdf.
- González Rodríguez, M^a José. 2003. «Relaciones lógico-semánticas y su forma de expresión en el género noticia». *Atlantis* 25 (2): 55-59.
- Gutiérrez Araus, M^a Luz. 2004. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Halliday, Michael A. K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday y Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Nueva York: Longman.
- Halliday, Michael, Christian Matthiessen. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Londres: Routledge.
- Jiménez Juliá, Tomás. 2003. «"Como" en español actual». *Verba: Anuario Galego de Filoloxia* 30: 117-161.
- López Samaniego, Anna. 2013. «Las etiquetas discursivas: del mantenimiento a la construcción del referente». *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* 27: 167-197.
- Martínez Lanzán, Gloria. 2010. «Los extranjerismos en la prensa económica». En *Los caminos de la lengua. Estudios en homenaje a Enrique Alcaraz Varó*, editado por José Luis Cifuentes et al, 709-730. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Martínez, José Antonio. 1994. *Funciones, categorías y transposición*. Madrid: Istmo.
- Moya Isach, Rosana. 2018. «Conexión textual y modelos comunicativos: la elaboración paratáctica en el discurso periodístico informativo». *Cultura, lenguaje y representación* 9: 99-118
- Naranjo de Arcos, Alicia. 2011. Tratamiento de la información deportiva en la prensa: la crónica como género prevalente. El caso de los encuentros de fútbol entre Real Madrid y F.C. Barcelona. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

- Páez Cordero, Florelia. 2013. *El uso de los pronombres relativos en el español de Venezuela*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pano Alamán, Ana. 2012. «Aproximación al discurso sobre la prima de riesgo en los titulares de economía de la prensa española». *Discurso & Sociedad* 6-4: 759-781.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de La Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*, volúmenes I (*Morfología y Sintaxis*) y II (*Sintaxis*). Madrid: Espasa Libros.
- Rodríguez Muñoz, Francisco José. 2013. «La proyección sintagmática de las oraciones relativas en español». *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción* 28: 143-147.
- Van Dijk, Teun A. 1990. *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- Vellón Lahoz, Francisco Javier. 2013. *Norma y estilo en los libros de redacción*. Salamanca: Comunicación Social.
- Vellón Lahoz, Francisco Javier. 2014. «Divulgación y didacticidad en el discurso periodístico: la información económica durante la crisis». *Zer. Revista de Estudios de Comunicación* 19: 99-119.



La enseñanza de las locuciones como recurso lingüístico en los textos de Bachillerato

Elia Puertas Ribés
al373395@uji.es

I. Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la presencia de las locuciones en los manuales de Lengua Castellana y Literatura de 1º de Bachillerato, así como conocer qué tipo de actividades se proponen en ellos. En primer lugar, se explica la metodología y la descripción del corpus, el cual posibilita la observación y la extracción de los resultados obtenidos de forma objetiva. En segundo lugar, se exponen las características formales más relevantes de las locuciones y la clasificación establecida en el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (2010). Seguidamente, se compara su enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria con la del aula de Español como Lengua Extranjera, dado que esta última sitúa las locuciones en una posición más relevante dentro del currículo.

Palabras clave: educación, aprendizaje, lengua española, fraseología, locuciones, recurso lingüístico.

II. Introducción

El objeto de estudio de este trabajo es el tratamiento de las locuciones en los manuales de Lengua Castellana y Literatura de 1º de Bachillerato, en los que la enseñanza de este tipo de expresiones fijas apenas tiene cabida. Además, en los niveles superiores, como es este caso, todavía son, como señala Martínez Marín (2000, 328), «insuficientemente atendidas en la enseñanza del castellano, aunque tienen una gran importancia en su estructura y funcionamiento».

Por el contrario, en la enseñanza de español como lengua extranjera, tanto las locuciones como otras unidades pertenecientes a la fraseología son una parte fundamental del currículo, porque sin ellas los alumnos no entenderían muchas de las expresiones que se utilizan con frecuencia en las conversaciones. Asimismo, cada vez más manuales que integran y trabajan las locuciones. Por ejemplo, se han publicado obras como *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español*, en el que se destaca la importancia de «trabajar las locuciones de manera integrada en el resto de contenidos del currículo, de modo que no queden aisladas y descontextualizadas» (Gómez González y Ureña Tormo 2015, 3).

Sin embargo, sea como fuere, la poca presencia que adquieren las locuciones en el aula de Secundaria conlleva un empobrecimiento en la competencia comunicativa y cultural de los jóvenes, quienes se ven obligados, en muchos casos, a emplear proformas o palabras baúl en vez de otros elementos lingüísticos como las locuciones, que

les permitirían dar un notable salto cualitativo y enriquecer con numerosos matices el mensaje (Núñez-Román 2015, 156). Estas expresiones tienen, de algún modo, una belleza especial que hace que recurra a ellas cuando se quiere decir más de lo que se está diciendo, dado que, evidentemente, no se expresa con la misma fuerza ilocutiva *llueve mucho* que *llueve a cántaros*. Es por eso por lo que algunos investigadores «sugieren que quizá es la gramática *tal y como se enseña* lo que no ayuda a los alumnos a mejorar los usos» (Fontich 2014, 5). En definitiva, se trata de dejar constancia de la poca claridad a la hora de trabajar este aspecto lingüístico que, en muchos casos, queda casi invisibilizado en el aula.

III. Objetivos

El objetivo principal es conocer cuál es el lugar que ocupan las locuciones en los manuales de texto y, así, entender cómo se lleva a la práctica su enseñanza en el aula. Por eso, consideramos importante analizar y comparar el tratamiento de las locuciones en los manuales de Lengua Castellana y Literatura de 1º de Bachillerato a través de un cuestionario general para identificar qué clases de locuciones se explican y si se contextualizan dentro de un texto.

IV. Las locuciones como elemento didáctico

4.1. Sobre el nombre y los rasgos generales de las locuciones:

El concepto de *locución* aparece explicado en los manuales analizados como «expresión pluriverbal», «expresión fija», «expresión fraseológica», «combinación de dos o más palabras», etc. Todas estas definiciones coinciden en que se trata de un conjunto de palabras que forman expresiones fijas y estables o, dicho de un modo mejor:

Son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su especificidad idiomática; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos. (Corpas Pastor 1996, 20)

Pero ¿cómo sabemos que estamos ante locuciones y no otro tipo de expresiones fraseológicas como las combinaciones libres? Zuluaga (1980, 136) explica que mantienen siempre un mismo orden sin que se permita la alteración como en las combinaciones libres; rechazan la inserción de otras palabras que no formen parte de la

propia combinación, como tampoco permiten separar o modificar el género y número de los propios elementos integrantes. Además, son idiomáticas o semiidiomáticas y esto implica que —por lo general— no se pueden traducir, porque el significado global de la expresión no es la suma de sus componentes.

Las locuciones pueden cumplir la función de diferentes tipos de palabras y, por eso, el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (2010, 222-633) las clasifica en siete tipos:

- Locuciones nominales: *pez gordo*
- Locuciones adjetivales: *en jarras*
- Locuciones verbales: *meter la pata*
- Locuciones adverbiales: *ni más ni menos*
- Locuciones prepositivas: *a base de*
- Locuciones conjuntivas: *pese a que*
- Locuciones interjectivas: *¡Ni en broma!*

4.2. Clasificación de las locuciones en los distintos manuales

Para poder determinar cómo se trabajan las locuciones en los manuales, se ha analizado la frecuencia de aparición de cada uno de los tipos descritos anteriormente. De este modo, obtenemos los siguientes porcentajes:

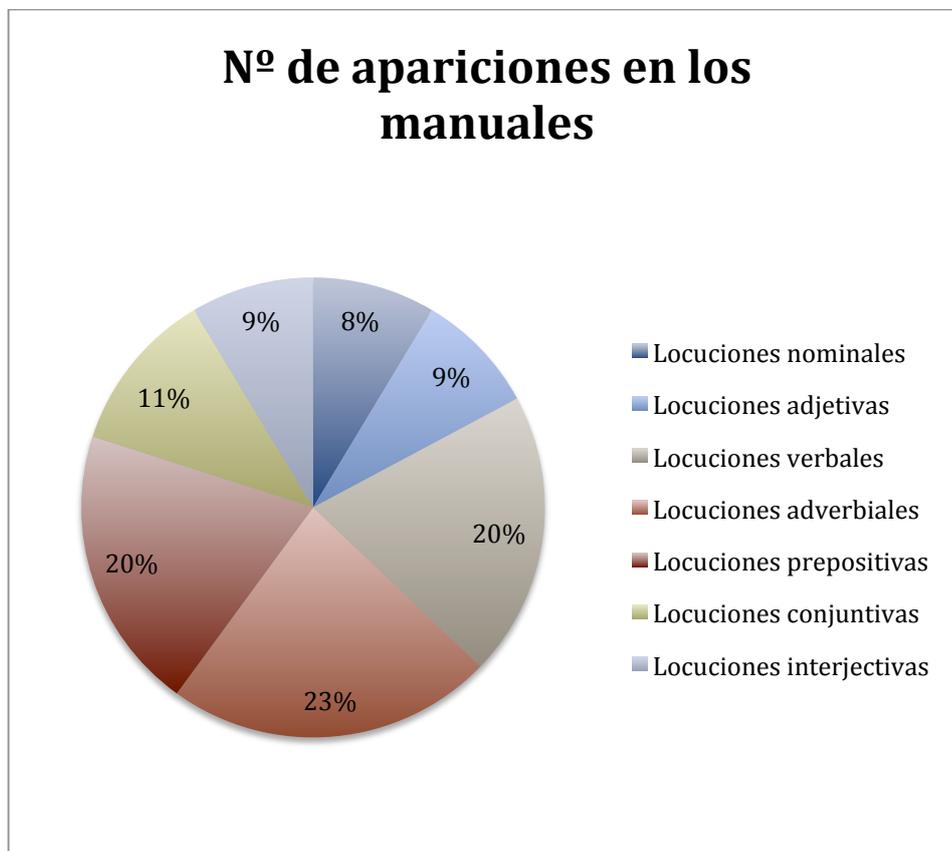


Figura 1. Aparición de los tipos de locuciones (elaboración propia)



Por lo que respecta a las **locuciones nominales**, son las menos populares en los manuales didácticos de Bachillerato, dado que tan solo aparecen un 8 % de las veces y, en la mayoría de los casos, se hace de forma general. Esto tal vez se deba a la dificultad que entraña establecer una separación entre los grupos nominales y las locuciones nominales.

Por su parte, las **locuciones adjetivas** también constituyen un grupo bastante olvidado en los manuales, puesto que apenas llegan al 9 %. La razón puede ser la confusión que presenta su forma frente a sintagmas preposicionales de composición libre.

En cambio, las **locuciones verbales** conforman uno de los grupos más incluidos en los manuales. Además, en buena parte de los casos, las explicaciones de estos sintagmas fijos se ofrecen por oposición a las perífrasis verbales, por lo que resulta mucho más fácil la visualización e identificación de este tipo de locuciones. Se sitúan, junto con las locuciones prepositivas, en un 20 %.

Las **locuciones adverbiales** son las más estudiadas en los manuales (23 %); tal vez sea por la facilidad que presentan a la hora de identificarlas o de sustituirlas por un adverbio.

De igual manera, las **locuciones preposicionales** se sitúan entre las más explicadas en los manuales con un 20 %. Existe una gran variedad de esquemas que forman locuciones prepositivas y, además, como se afirma en el manual de la *NGLE* (2010, 560), «permiten gramaticalizar significados mucho más específicos que los que designan las preposiciones simples».

El grupo de las **locuciones conjuntivas**, que se incluye junto con las conjunciones, logra alcanzar un 11 % en el análisis.

Finalmente, las **locuciones interjectivas** se sitúan con un 9 % en el análisis.

Estos porcentajes responden de forma negativa a la pregunta 5 (*¿Se dicen todos los tipos de locuciones que existen en la lengua española?*) del cuestionario utilizado para el análisis de manuales. A continuación, por ofrecer un ejemplo, vemos cómo ilustra esta cuestión el manual de la editorial Micomicona (2015):

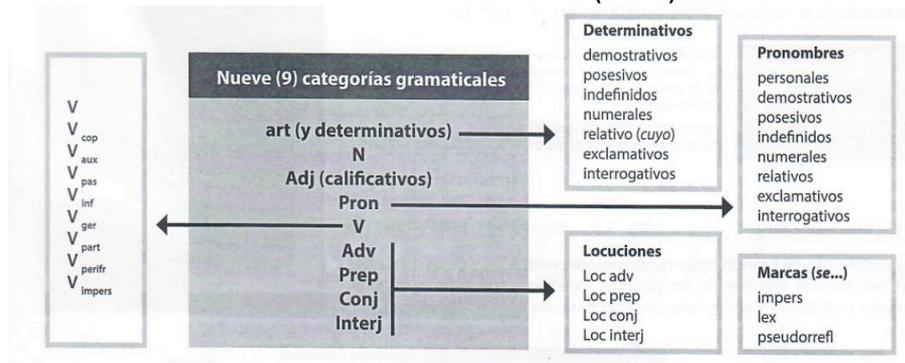


Figura 2. Esquema del manual Micomicona



Como podemos observar, solo las categorías gramaticales del adverbio, preposición, conjunción e interjección poseen locuciones, mientras que del resto no se dice nada. En definitiva, se trata de un reflejo de lo que encontramos en la mayoría de los manuales, los cuales emplean una clasificación incompleta de las locuciones que se han descrito al inicio de este apartado.

Además, en ninguno de ellos aparece una explicación justificada de por qué se han elegido unas determinadas locuciones y no otras, como tampoco se explica la ausencia de los grupos no tratados. Esto conlleva una confusión a la hora de aprender y reconocer la lengua, porque en los textos no se discrimina la aparición y el uso de unas u otras locuciones. Por lo tanto, la pregunta que nos podemos plantear es la siguiente: ¿por qué a las locuciones no se les concede la misma importancia que al resto de las categorías gramaticales si se encuentran en nuestro día a día?

4.3. Del uso inconsciente al uso consciente

El aprendizaje y el uso de las locuciones se adquieren de forma natural e inconsciente. Diversas hipótesis psicolingüísticas como la de Belinchón (1999, 354) exponen que los niños empiezan a conocer la estructura del lenguaje a partir de los cuatro años y medio. Al mismo tiempo, «los niños van aprendiendo progresivamente las estructuras fijas de la lengua, y lo hacen del mismo modo que van asimilando otros mecanismos del lenguaje, como las formas flexivas de los verbos» (Ruiz Gurillo 2001, 89).

De esta forma, aprenden las estructuras de un gran número de locuciones y expresiones fraseológicas, como también empiezan a conocer el significado y los contextos en los que se pueden utilizar. Sin embargo, todo esto es producto de la adquisición de la lengua de forma natural y progresiva, pero esto no implica que sepan qué tipo de expresiones están utilizando ni, en un nivel más complejo, las funciones que dichas unidades fraseológicas pueden tener en textos escritos. De hecho, «varias experiencias e investigaciones indican que, para aprender a comunicarnos de manera eficiente, es esencial que las actividades de producción y de recepción de textos de diversos tipos se acompañen de actividades de reflexión sobre los usos mismos» (Fontich 2014, 5).

Por todo ello, las locuciones, como recurso lingüístico que son, deberían introducirse en todos los niveles de la Educación Secundaria, y explicarse con más detalle en Bachillerato. El cambio de un uso inconsciente de las estructuras fraseológicas al uso consciente no es un proceso sencillo; por tanto, previamente, deben trabajarse las bases teóricas para dejar bien definido qué son las locuciones.

Así pues, debemos trabajar en el uso consciente de aquellos recursos que, en el caso de las locuciones, se han adquirido de forma



inconsciente, para que tengan un sentido y una finalidad dentro del discurso. De esta manera, saben combinarlas con otras unidades lingüísticas para conseguir el propósito lingüístico que tiene el texto (persuadir, exponer, describir, informar, etc.).

4.4. Tratamiento a partir de textos

4.4.1. Recurso de cohesión y coherencia

Si partimos del texto como unidad de análisis, observamos la convergencia de diversos fenómenos lingüísticos presentes en la lengua en uso. Aparecen de forma recurrente para que los textos funcionen bien cohesionados y sean coherentes. En este apartado observaremos cómo las locuciones «contribuyen en especial a la cohesión de un texto y, en consecuencia, a proporcionarle su unidad y coherencia» (Ruiz Gurillo 2001, 66).

A continuación, nos serviremos de un ejemplo extraído de la obra de Ruiz Gurillo (2001, 67):

Sara: No, no, no, porque mi novio no se lo merece. **Por una parte**, ya me ha engañado suficientes veces; **por otra parte**, nunca tiene ni un detalle conmigo. **Sin embargo**, es una persona maravillosa con los demás. **De todas maneras**, no pienso seguir así [...]. **Por supuesto** que lo quiero, **a pesar de** que la situación en la que estamos es ya insostenible.

Como vemos en este ejemplo, las locuciones configuran el esqueleto del texto. Podríamos cambiar el propósito de la conversación, pero, si mantenemos las locuciones, veremos que el significado se dirige hacia la misma dirección. Esto nos permite observar que el cuerpo de un texto necesita estar cohesionado gracias a los recursos lingüísticos que intervienen. En esta línea, las locuciones nos ayudan a organizar el mensaje y a extraer la idea de la que se trata en el ejemplo. Al mismo tiempo, estas unidades fijas también se ponen al servicio de los hablantes para satisfacer los propósitos a los que se quiere llegar. Por consiguiente, las locuciones también sirven «como armas argumentativas» (Ruiz Gurillo 2001, 65), porque permiten reforzar las ideas o debilitar los argumentos del otro interlocutor.

En definitiva, nos encontramos ante elementos lingüísticos que pueden trabajarse en el aula como recursos de coherencia y cohesión, como armas argumentativas para reforzar nuestras opiniones, etc. Por lo tanto, para lograr entender su uso lingüístico deben enseñarse dentro de un contexto determinado, dado que pueden adquirir diversas funciones según la finalidad del texto.

4.4.2. Recurso expresivo

El discurso coloquial está repleto de locuciones nominales, adjetivales, verbales, adverbiales e interjectivas, por lo que este puede servir de fuente para el estudio de las locuciones. Como afirma Ruiz Gurillo (2001, 72):

El lenguaje coloquial es [...] una fracción o nivel de lenguaje total que se destaca por su carácter pintoresco reflejado en multitud de expresiones y vocablos intraducibles a otros idiomas, fundados muchas veces en alusiones metafóricas.

Cuando hablamos de expresiones y vocablos intraducibles, nos referimos a unidades fraseológicas como las que se estudian en este trabajo, las cuales son capaces de ocupar el lugar del léxico común. A continuación, presentamos un ejemplo de conversación coloquial que ha sido extraído del corpus del grupo Val.Es.Co:

L: no/ era una chica de quinto/ a mí la verdad es que me importaba muy poco lo que ella hiciera ME DABA igual ¿no? Lo que pasa que me quedé/ un poco **de piedra** [...].

En este ejemplo, el interlocutor emplea la locución adjetiva *de piedra* para expresar su sorpresa ante tal situación. A pesar de que no se puede hablar de un léxico estrictamente coloquial, es cierto que aparecen con frecuencia ciertas frases y expresiones como *llover a cántaros*, *libro abierto*, *no ver tres en un burro*, etc. Estos ejemplos nos muestran un registro más relajado, propio del lenguaje coloquial.

Ciertamente, se pueden trabajar las locuciones desde las diferentes tipologías textuales si se conocen las funciones que tienen en cada texto. Por tanto, es necesario abordarlas desde un enfoque comunicativo que nos ayude a comprender su uso pragmático en cada texto. No obstante, se recomienda que se mencionen e integren de forma transversal durante todo el curso a partir de los textos que se estudian en el aula, en vez de tratarlas en una sola unidad didáctica, dado que el uso y la aparición de las locuciones sería más forzoso y artificial.

V. Metodología del análisis

5.1. Selección del corpus recogido

Este trabajo se basa en el análisis de diez manuales de texto de Lengua Castellana y Literatura utilizados en el curso de 1º de Bachillerato. La selección de este curso para el estudio que se va a realizar se basa en que el alumnado de este nivel debería conocer todas las partes integrantes de las categorías gramaticales. Además,



el currículum establece que los estudiantes tienen que saber «aplicar sistemáticamente los conocimientos sobre las distintas categorías gramaticales en la realización, autoevaluación y mejora de los textos orales y escritos, tomando conciencia de la importancia del conocimiento gramatical para el uso correcto de la lengua» (Real Decreto 1105/2014).

A continuación, se presenta una tabla que muestra el listado de manuales que configura el corpus:

Tabla 1. Manuales del corpus (elaboración propia)

Editorial	Año
Santillana	2016
Anaya	2015
Casals	2015
Editex	2015
Micomicona	2015
Oxford	2015
Sansy	2015
Teide	2009
Castellnou	2008
McGraw-Hill	2007

Como se observa en la tabla, se han escogido manuales de diferentes editoriales para analizar y comparar el tratamiento de las locuciones en cada uno de ellos. En los apartados siguientes se explica cómo se ha realizado este proceso.

5.2. Procedimiento de análisis

La metodología empleada para el análisis de los manuales de texto se lleva a cabo a través de un cuestionario en el que se especifican las preguntas.

Con este cuestionario se puntúa de 0 a 4 la aparición y el tratamiento de las locuciones en todos los manuales. Al mismo tiempo, se han asociado diferentes colores a cada uno de estos valores numéricos. De esta forma, tenemos, por un lado, el análisis cuantitativo que responde al valor numérico que se obtiene de la suma de puntos tras responder a todas las preguntas; por otro lado, los colores vinculados a los números se asocian a un análisis cualitativo.

Posteriormente, se ofrece una tabla para ilustrar la explicación anterior sobre el análisis cuantitativo:

Tabla 2. Análisis cuantitativo (elaboración propia)

Análisis cuantitativo				
<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
0/no	1	2	3	4/sí

Respecto al análisis cualitativo, basado en la escala numérica empleada para el procedimiento anterior, se asocia a los siguientes colores:

Tabla 3. Análisis cualitativo (elaboración propia)

Análisis cualitativo				
<i>Nunca</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
0/no	1	2	3	4/sí



De este modo, al realizar el estudio de cada uno de los manuales de texto, se llevan a cabo ambos análisis. Los valores puntuables se sitúan de forma vertical para poder rellenar —de forma horizontal— cada pregunta del cuestionario con el número que le corresponde a la columna rellenada.

5.3. Cuestionario

El cuestionario que se presenta a continuación está compuesto por doce preguntas que pretenden desvelar los aspectos más relevantes expuestos en los primeros capítulos de este trabajo.

- Las preguntas 1 y 2 se dirigen a aquellos aspectos más generales que conciernen a la enseñanza de las locuciones dentro de la *Programación*.
- Las preguntas 3, 4 y 5 se centran en conocer qué *Contenidos* se ofrecen y con qué categorías gramaticales se relacionan.
- Las preguntas 6, 7, 8 y 9 estudian cómo se tratan estas unidades en las *Actividades* y con qué finalidad se emplean.
- Las últimas preguntas, de la 10 a la 12, se destinan a averiguar si se promueve la *Producción* de textos y su uso contextualizado.

Veamos ahora el modelo que nos ha servido de plantilla para el análisis:

Tabla 4. Cuestionario para el análisis (basado en el cuestionario de Blabia 2017)

Cuestionario para el análisis de manuales de texto de Lengua y Literatura Castellana		Valores puntuables				
		No/ Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Sí/ Siempre
1	<i>Programación:</i> ¿La unidad didáctica en la que se trabajan las locuciones presenta una programación horizontal?					
2	<i>Programación:</i> ¿Las locuciones están trabajadas dentro del apartado de <i>Gramática o Conocimiento de la lengua</i> ?					
3	<i>Contenidos:</i> ¿Son explicadas como parte de las categorías gramaticales a las que hacen referencia?					
4	<i>Contenidos:</i> ¿Se ofrece una definición clara y detallada del concepto de <i>locución</i> ?					
5	<i>Contenidos:</i> ¿Se enumeran todas las clases de locuciones que existen en la lengua española?					
6	<i>Contenidos:</i> ¿Se utilizan ejemplos de cada tipo para aclarar la definición?					
7	<i>Actividades:</i> ¿Aparecen incluidas en actividades de análisis y comprensión?					
8	<i>Actividades:</i> ¿Aparecen incluidas en actividades de producción?					
9	<i>Actividades:</i> ¿Están contextualizadas en un texto?					
10	<i>Producción:</i> ¿Se enseña a utilizarlas en contextos específicos?					
11	<i>Producción:</i> ¿Se promueve su uso en la producción de textos escritos?					
12	<i>Producción:</i> ¿Se promueve su uso en la producción de textos orales?					



Como se ha explicado anteriormente, este es el modelo elaborado para el estudio de los manuales. En él podemos observar tanto el análisis cuantitativo (numérico) como el cualitativo (con colores) que se realiza en cada una de las preguntas.

VI. Resultados

El análisis de los manuales presentados en el apartado anterior nos ha permitido observar el tratamiento tradicional y escaso que reciben las locuciones en la mayoría de las preguntas presentadas.

Veamos, a partir de la siguiente tabla, cuáles han sido los resultados:

Tabla 5. Análisis de los resultados

MANUAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Teide	0	4	0	4	0	4	3	2	0	0	0	0	17
Sansy	4	4	0	4	4	4	0	0	0	0	0	0	20
Anaya	0	4	4	2	2	4	3	3	2	0	0	0	24
Editex	0	4	4	2	1	4	2	0	0	0	0	0	17
Casals	4	4	2	2	1	3	2	2	2	0	0	0	22
Micomicona	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Oxford	0	4	4	4	3	4	1	0	0	0	0	0	20
McGraw-Hill	0	4	2	0	1	4	0	2	0	0	0	0	13
Castellnou	0	4	2	0	1	4	1	0	0	0	0	0	12
Santillana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	8	32	18	18	13	31	12	9	4	0	0	0	

Escala de colores para la puntuación:

- 0 puntos: No / Nunca
- 1 punto: Casi nunca
- 2 puntos: A veces
- 3 puntos: Casi siempre
- 4 puntos: Sí / Siempre

Como se puede observar en la tabla, si empezamos por la parte práctica, lo más destacado es la ausencia de tareas destinadas a la producción (preguntas 10, 11 y 12). En cuanto a las actividades (preguntas 7, 8 y 9), estas se integran escasamente entre los ejercicios de las unidades donde se trabajan estas expresiones fijas. Por último, las primeras preguntas (de la 1 a la 6), de carácter más teórico, aluden a la Programación y Contenidos, y parece ser que sí ofrecen con mayor claridad la información que se pide. Incluso así, si nos fijamos en la primera pregunta —referida a la programación en horizontal—, veremos que la mayoría de los manuales carecen de este tipo de programación, la cual es necesaria para el desarrollo de un enfoque comunicativo dentro de las unidades.

6.1. Tipo de programación

La mayor parte de los manuales responden con un 'no' a la primera cuestión, referida a la estructuración en horizontal de la materia curricular. Aquellos que han contestado de forma negativa a esta cuestión distribuyen el contenido de la materia de forma vertical; en consecuencia, no se establece conexión entre el contenido lingüístico y el texto de la unidad. Consecuentemente, se observa una falta de contextualización y relación dentro de los textos y los recursos que en ellos aparecen. Así pues, la explicación de las funciones de las locuciones carece de sentido por no ofrecer una aplicación pragmática.



Además, la disposición de la materia curricular está dividida en compartimentos estancos, separados y sin conexión alguna entre ellos, por lo que es casi imposible llevar un enfoque comunicativo a lo largo de estas programaciones y, por tanto, no se trabajan las locuciones contextualizadas.

La segunda cuestión consiste en conocer la ubicación de las locuciones dentro del *Conocimiento de la lengua* o, si el manual es más antiguo, en la *Gramática*. En los manuales más actuales hay más cohesión y sistematicidad a la hora de incluirlos dentro de este apartado, mientras que en aquellos que tienen una programación más tradicional, existe mayor variedad a la hora de situarlas entre *Gramática* y *Léxico*. Sin embargo, la clasificación en un apartado u otro no encuentra su correspondencia en las actividades, es decir, aquellos manuales que las sitúan en el apartado gramatical deberían hacer énfasis en la función de las locuciones como recursos argumentativos y de coherencia y cohesión, mientras que los manuales que las sitúan en el apartado del léxico tendrían que desarrollar con mayor amplitud sus funciones como recursos expresivos.

Incluso así, en este aspecto el resultado general es favorable, dado que la ubicación de la mayoría de ellas se recogen en el *Conocimiento de la lengua* y, por consiguiente, esto posibilita el tratamiento de las locuciones en todas sus vertientes.

6.2. Contenidos y actividades

Las cuestiones de la 3 a la 6 pretenden indagar sobre cómo se ha establecido y explicado la base teórica de las locuciones.

La tercera cuestión se refiere a la inclusión de estas dentro de las categorías gramaticales a las que pertenecen: el proceso de análisis muestra de forma sorprendente las clasificaciones incompletas en la mayoría de los manuales.

En cuanto a la siguiente cuestión, referida a la definición del término *locución* (pregunta 4), siguen siendo la minoría los manuales que establecen las bases teóricas de forma clara para identificarlas y reconocer de qué tipo se trata. Consecuentemente, esta confusión concluye, como ya se ha comentado, en la presentación de una clasificación incompleta y poco objetiva.

Por último, la pregunta 6 se refiere al uso de ejemplos para mejorar la comprensión de las definiciones. En la mayoría de los casos, los resultados han sido afirmativos y ofrecen un listado de ejemplos que acompañan la definición.

En cuanto a las actividades, las cuestiones destinadas a ellas son las siguientes: 7, 8 y 9.

La primera de ellas, la pregunta 7, intenta descubrir si las actividades propuestas tienen como trasfondo el análisis y la comprensión de la teoría explicada anteriormente. Pero, como se

observa en la tabla de resultados, son pocos los ejercicios que trabajan este aspecto.

A continuación, las siguientes actividades, la 8 y 9, son prácticamente inexistentes en todos los manuales analizados. Como vemos en la tabla que resume los resultados, la mayoría de ellos responde de forma negativa a la motivación de promover actividades que desarrollen y potencien la producción de textos y ejercicios que impliquen una mínima contextualización de las locuciones.

6.3. Producción

Finalmente, de la cuestión 10 a la 12 se examina qué lugar se otorga a las locuciones dentro del texto cuando se proponen actividades de producción y si se promueve su uso como recursos lingüísticos en la elaboración de textos.

La cuestión número 10 pregunta: «¿Se enseña a utilizarlas en contextos específicos?». Todos los manuales responden con un 'no'. Consecuentemente, la intención didáctica que se esconde tras los contenidos queda incompleta por la ausencia de su aplicación en un contexto determinado. Esto también está ligado a la negación que se ha obtenido en la primera pregunta, es decir, si no se aplica una programación horizontal, las unidades probablemente carecen de un enfoque comunicativo y, en consecuencia, desaparece la motivación de la producción de textos, tanto orales —como se pregunta en la cuestión 11—, como escritos —cuestión 12—.

De estos datos se desprende que este es uno de los grandes aspectos que se debería fortalecer a la hora de incluir la enseñanza de las locuciones en un contexto según un enfoque comunicativo, dado que si solo se explica la teoría, pero no se trabajan los aspectos prácticos, el proceso de asimilación y comprensión de estos recursos lingüísticos queda incompleto.

VII. Conclusiones

.....

Tras el análisis de los manuales, se concluye que las locuciones son recursos lingüísticos que no se potencian en las clases de Secundaria y, en concreto, en 1º de Bachillerato.

El principal error recae en el tratamiento que reciben en los manuales, dado que se aíslan en cuadros situados en los laterales de las páginas como información secundaria y, además, nunca se relacionan con las actividades que se proponen en la unidad donde aparecen. Asimismo, no se presentan de forma sistemática y objetiva porque no se describen todas las subclases que se exponen en el presente trabajo.

Se quiere demostrar también que una mayor atención a las locuciones en la lengua materna de los alumnos posibilitaría un aumento de recursos lingüísticos a la hora de expresarse y, por tanto,



una mayor competencia comunicativa. Es más, este proceso de enseñanza que vincula las locuciones con otros elementos lingüísticos permite tanto la reflexión sobre el conocimiento de la lengua, como el desarrollo de las destrezas discursivas más inmediatas en su día a día.

VIII. Bibliografía

- Belinchón Carmona, Mercedes. 1999. «Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión». *Psicolingüística del español*, coordinado por Fernando Cuetos Vega y Manuel de Vega Rodríguez, 307-373. Madrid: Trotta.
- Blabia Girau, Irene. 2017. ¿Usuarios o sabios de los textos periodísticos informativos?. Trabajo de Fin de Máster. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Briz, Antonio. Grupo Val.Es.Co. 1995. «La conversación coloquial. Materiales para su estudio». *Cuadernos de Filología* 16: 175-189.
- Bronckart, Jean Paul y Bernard Schneuwly. 1996. «La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 9: 61-79.
- Coronas Peñarrocha, Ricardo. 2010. «Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana». En *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, coordinado por Teresa Ribas, 117-134. Barcelona: Graó.
- Corpas Pastor, Gloria. 1996. *Manual de fraseología español*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, Eugenio. 1977. *Estudios de lingüística románica*. Madrid: Gredos.
- Fontich, Xavier. 2014. «La enseñanza de la gramática en la educación secundaria». *Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Textos* 67: 5-6.
- Forment Fernández, M^a del Mar. 1997. «La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas». *Centro Virtual Cervantes* 8: 339-347.
- García Muruais M^a Teresa. 1997. «Propuesta para la enseñanza de unidades fraseológicas en a clase de E/LE». *Centro Virtual Cervantes* 8: 363-369.
- Gómez González, Alba y Clara Ureña Tormo. 2015. *Locuciones y refranes para dar y toma. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes en español. Niveles B2 y C1*. Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad de Alcalá.



- Iliná, Natalia. 2000. «Fraseología española contemporánea: estado de la cuestión». *Actas de la II Conferencia de hispanistas de Rusia*, vol. 4, 207-218. Moscú: Facultad de Lenguas Extranjeras adjunta a la Universidad Estatal Lomonosov.
- Lamas, Óscar Loureda. 1999. «Acerca del objeto y los objetivos de la enseñanza del Área de Lengua y Literatura en la Enseñanza Secundaria Obligatoria». *Rilce* 15 (2): 427-438.
- Ley Orgánica 1105/2014, de 26 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado* 3: 169-543.
- Lomas, Carlos. 2003. «Aprender a comunicar(se) en las aulas». *Ágora Digital* 5: 1-17.
- Martínez Marín, Juan. 2000. «Las unidades léxicas complejas en español: aspectos teóricos y descriptivos». *Revista de Investigación Lingüística* 3: 315-338.
- Núñez-Román, Francisco. 2015. «Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español». *Didáctica: Lengua y Literatura* 27: 153-166.
- Real Academia Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid: Espasa Calpe.
- Ruiz Gurillo, Leonor. 2001. *Las locuciones en el español actual*. Madrid: Arcos.
- Zuluaga, Alberto. 1980. «Introducción al estudio de las expresiones fijas». *Studia Romanica et Lingüística* 10: 126-141.



Estudis de Traducció i Interpretació

Estudios de Traducción e Interpretación
Translation and Interpreting Studies



Problemas de comunicación intercultural en salud sexual y reproductiva

Análisis de los principales problemas que experimentan
las pacientes de origen chino en España

María López Rubio
marialopezrubi@hotmail.com

I. Resumen

España experimenta un importante incremento en el flujo de inmigración desde finales del siglo xx y, como resultado, se ha producido un importante incremento en el número de nacimientos de madres de origen extranjero. No obstante, este auge no ha venido acompañado de mejoras para conseguir que se respeten los derechos de cualquier ciudadano en los servicios sanitarios. Pese a tener las mismas obligaciones que las mujeres autóctonas, las mujeres de origen extranjero que esperan ser madres en España se encuentran con grandes limitaciones a la hora de ejercer sus derechos en este campo debido a los obstáculos que encuentran para la comunicación. Mediante el presente estudio se pretende mostrar los diferentes problemas interculturales que se producen en la interacción médico-paciente en los hospitales y centros de salud públicos de la Comunidad Valenciana. A partir de los resultados obtenidos de las entrevistas y los grupos de discusión con pacientes de origen chino y personal sociosanitario, se pretende identificar los problemas de comunicación intercultural que mayor incidencia tienen en la atención recibida por las pacientes de origen chino en el ámbito de la salud sexual y reproductiva y cómo podría mejorarse la situación. El resultado del análisis ha puesto de manifiesto que la visión de ambos colectivos en cuanto a la atención en salud sexual y reproductiva es muy distinta, pues son los profesionales quienes más problemas encuentran en este ámbito, especialmente problemas de cultura general, problemas relacionados con los patrones de interacción comunicativa, problemas de comunicación lingüística y problemas administrativos y laborales.

Palabras clave: pacientes de origen chino, personal sociosanitario español, problemas de comunicación intercultural, atención sanitaria en España, salud sexual y reproductiva.

II. Introducción

Las pacientes de origen inmigrante se encuentran con muchos problemas comunicativos a la hora de ejercer sus derechos de acceso a los servicios sanitarios españoles, especialmente en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, pues es una especialidad que está muy ligada a la realidad cultural de cada país. Estos problemas se acentúan notablemente cuando la población extranjera de llegada es de una cultura muy diferente a la de las pacientes. Los problemas de comunicación suelen derivar en malentendidos, desconfianza o discusiones, y en cualquiera de los casos tienen consecuencias muy perjudiciales para la salud de las pacientes. El principal motivo por el



que he escogido la población china es precisamente que se trata de una comunidad cuya tradición cultural es muy diferente a la española. Además, he decidido centrarme en el campo de la salud sexual y reproductiva porque, a diferencia de otras disciplinas como la traumatología, la SSyR es una rama de especialización muy sensible desde el punto de vista personal y cultural, en la que se tratan temas como la maternidad o la sexualidad, que están muy marcados culturalmente.

III. Objetivos

El propósito principal de esta investigación es analizar los principales problemas de comunicación que surgen a raíz de la interacción entre las pacientes de origen chino y los miembros del personal sociosanitario español.

A continuación, se presentan los objetivos específicos del estudio que realizamos:

- Analizar la relevancia de los problemas para proveer una atención sanitaria adecuada.
- Evaluar, a modo de conclusiones, la incidencia de los problemas interculturales detectados y observar si se vulneran o no los derechos de las pacientes de origen chino.

IV. Metodología y tablas de análisis de problemas

4.1. Metodología

La metodología que se ha seguido para elaborar este trabajo es de corte descriptivo, ya que se busca especificar algunas de las propiedades más importantes de la atención que reciben las pacientes de origen chino en salud sexual y reproductiva en España a partir de las experiencias compartidas por las propias pacientes de origen chino y los miembros del personal sociosanitario que prestan atención sanitaria durante el embarazo, el parto, el posparto y la atención en pediatría.

Si bien resulta difícil establecer una clasificación sistemática de los elementos que componen la cultura, el grupo CRIT (Raga Gimeno 2007, 15) ha establecido que, por un lado, se puede hablar de problemas relacionados con los patrones de interacción comunicativa (PIC) y, por otro, de aspectos de cultura general. A partir de los datos obtenidos y del contraste entre los resultados de los grupos de discusión y las entrevistas realizadas a las pacientes y a los profesionales tomando como base algunas de las cuestiones que plantea Sánchez Pérez (2009, 110-112), se han detectado y descrito



los principales problemas de comunicación derivados de las diferencias interculturales.

4.2. Problemas observados por las pacientes de origen chino en el grupo de discusión

Tabla 1. Problemas observados por las pacientes de origen chino en el grupo de discusión. Fuente: Elaboración propia.

Problemas de cultura general
Desconocimiento de los cursillos de preparación al parto.
Pérdida de contacto con las costumbres del país de origen.
Posible contraindicación de los tratamientos de la MTC.
Consideración del embarazo como un estado de salud.
Problemas relacionados con los PIC
Gesticulación como obstáculo vs. gesticulación como recurso comunicativo.
Algunos profesionales no miran a las pacientes a los ojos.
Algunos profesionales hablan rápido y no dan muchas explicaciones.
Problemas de comunicación lingüística
Desconocimiento del idioma.
Dificultad para entenderse cuando se trata de enfermedades mayores.
Falta de servicios de mediación intercultural.
Problemas administrativos y laborales
Necesidad de eliminar o reducir el periodo de reposo por motivos laborales.
Falta de tiempo para asistir a los cursillos.
Desconocimiento de la forma de proceder de los servicios sanitarios españoles.

4.3. Problemas observados por los miembros del personal sociosanitario en el grupo de discusión

Tabla 2. Problemas observados por los integrantes de los GD con profesionales del centro de salud y el hospital de la Comunidad Valenciana. Fuente: Elaboración propia.

Problemas de cultura general
Baja asistencia de las pacientes a los servicios sanitarios.
La realidad cultural de las pacientes les insiste en que algo va mal.
Tendencia a acudir a múltiples especialistas.
Desconocimiento de la organización de los servicios sanitarios en España.
Las pocas pacientes que practican la lactancia lo hacen de forma aleatoria.
Posible contraindicación de la MTC con la medicina occidental.
Desconocimiento de las prácticas de la MTC por parte de los profesionales.



Dificultad para conocer los componentes de la MTC. Alto índice de niños sobrealimentados. Posibilidades de comunicarse reducidas. Escasa atención que, en general, las pacientes prestan al bebé.
Problemas relacionados con los PIC
Dificultad para entender ciertas formas de actuar (p. ej. el uso de la sonrisa). Las pacientes tienden a responder con brevedad a las preguntas. Dificultad para saber si las pacientes los entienden o si les dicen la verdad. Algunas pacientes no escuchan o no entienden y vuelven preocupadas. Las pacientes tienden a mostrarse cohibidas y poco participativas. Actitud menos cálida y más resignada que la de las pacientes autóctonas. Los profesionales no llegan a transmitir lo que desearían. Las madres se muestran tensas ante la exploración de los niños. Las pacientes podrían estar demasiado pendientes de su acompañante. Escasez de preguntas planteadas por las pacientes.
Problemas de comunicación lingüística
Las pacientes interpretan las palabras desde su realidad cultural. Esfuerzo de los profesionales por hacerse entender. Rechazo de métodos como la interpretación telefónica. Posibilidad de que los niños que traducen no se tomen en serio ciertos temas. Mayor presencia de la traducción escrita por motivos de responsabilidad legal. La autonomía de las pacientes se ve mermada. Presencia de intérpretes <i>ad hoc</i> en lugar intérpretes formados. Pérdida de información.
Problemas administrativos y laborales
Dificultad para guardar reposo durante y después del embarazo. Los centros de salud y hospitales no cuentan con servicios de mediación. Falta de tiempo de las pacientes para asistir a los cursillos. Asistencia a pediatría solo cuando es estrictamente necesario. Dificultad para llevar un seguimiento de los pacientes en pediatría.

4.4. Problemas observados por las pacientes de origen chino en las entrevistas

Tabla 3. Problemas observados por las pacientes de origen chino entrevistadas.
Fuente: Elaboración propia

Problemas de cultura general
Desconocimiento de los centros de planificación familiar y escasa afluencia. Sensación de incomodidad si el ginecólogo es varón. Bajo seguimiento de los programas de vacunación infantil. Asistencia en pediatría en caso de enfermedad y por petición del profesional. Necesidad de que se realicen más exámenes físicos a los niños. Inadecuación de la dieta de los hospitales a los principios de la MTC. Desconocimiento de cultura china y MTC por parte de los profesionales.
Problemas relacionados con los PIC
Rapidez con la que comunican los profesionales. Gesticulación y contacto excesivos vs. gesticulación como ayuda. Escaso contacto visual por parte de algunos profesionales.
Problemas de comunicación lingüística
Dificultad del idioma, especialmente cuando el profesional no habla español. Desconocimiento del idioma chino por parte de los profesionales. Dificultad para hablar sobre las enfermedades mayores.
Problemas administrativos y laborales
Falta de tiempo para acudir a los cursillos. Casi siempre van solas. Dificultad para guardar reposo. Necesidad de provisión de mediación intercultural en los servicios sanitarios. Dificultad para pedir ayudas y para pedir la baja laboral. Las pacientes deben emplear sus propios métodos para entenderse. Rapidez en la inscripción del recién nacido en el registro de España. Dificultad para conciliar el trabajo y los cuidados sanitarios.



4.5. Problemas observados por los miembros del personal sociosanitario en las entrevistas

Tabla 4. Problemas observados por los profesionales entrevistados del centro de salud y el hospital de la Comunidad Valenciana. Fuente: Elaboración propia

Problemas de cultura general
Escasa afluencia a los servicios sanitarios.
Dificultad para saber la composición y posibles contraindicaciones de la MTC.
Escasas explicaciones sobre los tratamientos de la MTC.
Alto índice de niños de origen chino con sobrepeso.
Tendencia a interpretar lo que les ocurre desde su propia realidad cultural.
Problemas relacionados con los PIC
Tendencia a decir que sí cuando les preguntan, aunque no presten atención.
Distinta interpretación de la sonrisa en ambas culturas.
Tendencia a no expresar sus preocupaciones ni plantear sus dudas.
Situación tensa de las madres durante la exploración de los niños.
Tendencia a responder de forma breve y solo cuando se les pregunta o insiste.
Generalmente las pacientes se muestran introvertidas y poco cálidas.
Problemas de comunicación lingüística
Dificultad para comunicarse en una lengua compartida.
Comprensión de las palabras desde el marco de significación de su cultura.
Desprotección de las pacientes al no entender el idioma y qué les ocurre.
Esfuerzo de los profesionales por transmitir matices y asegurar la comprensión.
Se pierde información y matices con la interpretación <i>ad hoc</i> .
Los familiares no están preparados para ser mediadores, sobre todo los niños.
Necesidad de hablar fluido en especialidades como la psicología en SSyR.
Problemas administrativos y laborales
Posible incumplimiento de las normas del hospital por traer alimentos externos.
Necesidad de contar con mediadores interculturales.
Dificultad para entender los trámites administrativos.

V. Resultados

Una vez enunciados los principales problemas encontrados por los profesionales y las pacientes, se comparan ambas perspectivas partiendo de las cuestiones de cultura general, los PIC, la comunicación y las cuestiones administrativas y laborales mediante el gráfico siguiente:

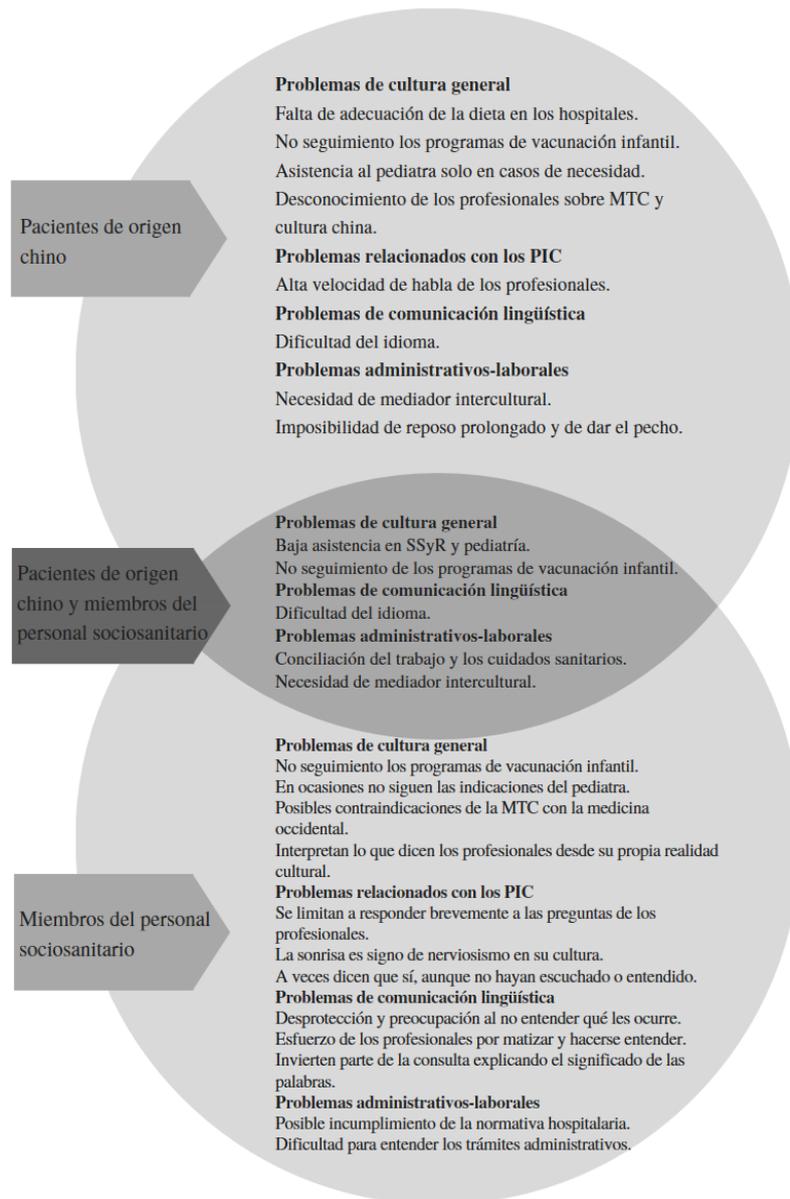


Gráfico 1. Comparación de los principales problemas observados por los miembros del personal sociosanitario y las pacientes de origen chino. Fuente: Elaboración propia

VI. Discusión y conclusiones

A continuación, extraemos las conclusiones derivadas del análisis descriptivo y cualitativo que se recoge en el capítulo anterior. En el contexto sanitario, la importancia de comunicar correctamente el mensaje que se desea transmitir es aún mayor porque de ello depende muchas veces la salud de los y las pacientes. En palabras de Ho Wong (2009, 10), en un encuentro intercultural «el idioma en su forma verbal es la diferencia más destacada y el obstáculo que más afecta en primera instancia a la interacción paciente-profesional y viceversa», si bien, como demuestra el estudio, el idioma no es el único obstáculo con el que se encuentran los pacientes y los



profesionales. Lograr que la comunicación sea efectiva cuando el interlocutor se inscribe en una cultura diferente y habla una lengua distinta a la de la población autóctona supone una de las grandes luchas que se llevan a cabo en el panorama sanitario de nuestro país en la actualidad. Resulta conveniente, pues, destacar el interés que sugiere el estudio de un colectivo de pacientes tan alejado culturalmente como es la población de origen chino, ya que, a pesar de la escasa afluencia que registran en los servicios sanitarios y, en especial, en el ámbito de la SSyR, cuando acuden a la sanidad española se encuentran con numerosos problemas de comunicación.

Por otro lado, la figura de la MILICS (intérprete en servicios sanitarios y mediador intercultural) ha estado más presente a lo largo del estudio de lo que en un principio había previsto. La mayoría de las pacientes de origen chino y todos los miembros del personal sociosanitario defienden la necesidad de disponer de servicios de mediación, cuyos representantes cumpliesen, de acuerdo con Roberts (1997, 13), su labor de «defending, pleading for or actively supporting the client. In other words, the community interpreter is seen as a guide and counsellor as well as a power broker working in favour of his 'underprivileged' client». Además de la labor de los mediadores interculturales, otro recurso que, de acuerdo con los resultados del estudio ha demostrado tener una gran efectividad a la hora de facilitar la comunicación entre el personal sociosanitario y las pacientes de origen chino es el empleo de herramientas informáticas como el traductor de Google.

Tal y como se ha comprobado con la elaboración de este trabajo, los problemas relacionados con los PIC y con la cultura en general influyen en gran medida en la atención que reciben las pacientes, si bien se producen también otros problemas de tipo administrativo y laboral y de comunicación lingüística que conviene tener en cuenta. En lo referente a las cuestiones que mayor incidencia tienen sobre la atención que reciben las pacientes de origen chino, las exigencias laborales tienen un peso importante en el acceso de estas pacientes a los servicios sanitarios en general y al ámbito de la SSyR en particular.

En cualquier caso, los patrones de comportamiento observados en las participantes del estudio no se pueden extrapolar a todas las pacientes de origen chino, por muy amplia que sea la muestra analizada, ya que de todos es sabido que no existen dos personas iguales. No se puede establecer una guía que sirva al personal sociosanitario para identificar el comportamiento de cada paciente de origen chino, porque cada paciente, sea del país que sea, actuará de manera distinta a otro con quien comparta los mismos patrones de comunicación.

VII. Líneas de investigación futuras

Por lo que a perspectivas de futuro respecta, conviene destacar que, durante el proceso de elaboración de este trabajo, se han tomado principalmente dos vertientes de estudio, la población de origen chino y la atención sanitaria en SSyR, que podrían dar lugar a investigaciones o ampliaciones en el futuro.

Por un lado, existe la posibilidad de ahondar más en este campo de investigación tomando como referencia otras poblaciones extranjeras que presentan importantes diferencias culturales respecto a la población de acogida, como la población magrebí o la senegalesa. Otra cuestión que suscitaría mucho interés es analizar los problemas que se producen en otras áreas del sector sanitario también marcadas culturalmente, como es el caso de la salud mental. Asimismo, tal y como establece Sánchez Pérez (2015, 313), resultaría relevante indagar en el subámbito de la endocrinología, ya que la necesidad de seguir las pautas alimenticias que dicta la MTC en ocasiones entra en conflicto con las prescripciones del personal sociosanitario español.

Sería interesante, además, recoger la opinión de más participantes en el marco de las entrevistas y de los GD con pacientes de origen chino y miembros del personal sociosanitario especialistas en SSyR, de modo que los resultados representen de forma más fiel la visión de cada colectivo estudiado.

Un objeto de estudio que podría contemplarse para futuros trabajos es el de las técnicas y estrategias para la resolución de los problemas que se enuncian a lo largo del trabajo. Durante esta investigación se ha observado que tanto los miembros del personal sociosanitario español como las pacientes de origen chino emplean todos los recursos que tienen a su disposición con el fin de facilitar el entendimiento mutuo.

Por otro lado, puesto que todos los participantes del estudio coinciden en la importancia que tiene el/la MILICS en la interacción médico-paciente, otra posible vía de estudio que sigue por la línea de esta investigación es analizar el rol que el/la MILICS desempeña en la atención sanitaria prestada a las pacientes de origen chino en SSyR. Sería interesante plantear al/a la MILICS las cuestiones relacionadas con los PIC y con la cultura general que, entre otras, se han considerado a lo largo de este trabajo, de modo que se pueda analizar la situación en el sector sanitario desde la perspectiva de este tercer colectivo social, cuyo protagonismo en nuestro país es muy limitado a día de hoy.

Por último, suscitaría un gran interés para la investigación ampliar los resultados obtenidos ejerciendo como MILICS en una consulta y, por tanto, analizando mediante la observación participante la interacción entre profesionales del ámbito de la SSyR



y pacientes de origen chino. De esa forma es posible que se observasen diferencias entre los PIC que podrían desencadenar problemas, ya que los PIC comprenden rasgos sutiles que pueden atenuarse con el tiempo o pasar desapercibidos para los participantes en el acto de comunicación, pero aun así tienen consecuencias notables en la atención sanitaria y en la impresión que ambos interlocutores reciben durante la interacción comunicativa, tal y como se ha podido observar a lo largo de este estudio.

VIII. Bibliografía

- Ho Wong, Tai Mooi. 2009. «Capítulo 24: La salud en los pacientes chinos». En *Mediación intercultural en el ámbito de la salud: Programa de formación*, editado por Miquel Casas, Francisco Collazos y Adil Qureshi, 1-16. Barcelona: Fundación La Caixa. Acceso: https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/inmigracion/Mediacion_intercultural_es.pdf.
- Raga Gimeno, Francisco. 2007. «Mediaciones interculturales». Acceso http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/MediacionintercultralRAGA.pdf.
- Roberts, Roda P. 1997. «Community interpreting today and tomorrow». En *The Critical Link: Interpreters in the Community*, editado por Silvana E. Carr, Roda P. Roberts, Aideen Dufour y Dini Steyn, 7-26. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Sánchez Pérez, Marta. 2009. La mediación intercultural en el ámbito sanitario. El caso de los pacientes de origen chino. Trabajo Final de Máster. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Acceso: http://www.saludycultura.uji.es/archivos/La_mediacion_intercultural_en_el_ambito_sanitario_El_caso_de_los_pacientes_de_origen_chino.pdf.

Traducción feminista:

conciencia de género, intervencionismo y estrategias

Pilar Querol Pérez
al314200@uji.es

I. Resumen

Este trabajo parte de la base de que existe una relación entre lenguaje y género de la que la traductora ha de ser consciente cuando traduce un texto. Haciendo uso de esta conciencia se puede percibir que el lenguaje no se emplea de forma paritaria, sino que es esencialmente patriarcal y a través de este uso abusivo se han conformado las estructuras sociales y políticas vigentes hoy en día que se caracterizan por sus incontables argucias para invisibilizar y excluir a las mujeres.

Una de las formas mediante las que puede subsanarse esta concepción de superioridad lingüística masculina es la traducción feminista, el punto de convergencia entre feminismo y traducción y concepto en torno al que gira mi trabajo. Esta práctica traductora supone una manipulación deliberada del texto meta con el objetivo de que las mujeres por fin puedan sentirse representadas a través del lenguaje y se apoya en la idea de que deconstruir el sexismo lingüístico significa deconstruir el sexismo sociopolítico.

Sin embargo, esta práctica es intrépida debido a su falta de normalización y en la mayoría de ocasiones se tildará a la traductora de infiel y subversiva por las técnicas y estrategias de las que haga uso para alcanzar sus objetivos.

Este trabajo no es un análisis traductológico al uso; se trata más bien de una exploración de las cuestiones que me han resultado más sugestivas y destacables acerca de la traducción feminista a medida que he ido nutriendo y ampliando mis conocimientos sobre esta con ayuda, por supuesto, de la bibliografía en la que me he basado.

Palabras clave: traducción, feminista, género, feminismo, conciencia, patriarcal.

II. Introducción

La motivación principal de este trabajo reside en mi gran y creciente interés por los dos ámbitos de estudio en los que puede encuadrarse: los estudios de traducción e interpretación y el feminismo. A lo largo de estos años en el grado, me han surgido innumerables dudas sobre cómo poder llegar a hacer una buena traducción y preservar mi moral desde un enfoque feminista al mismo tiempo sin que pudiera parecer que cometía una y otra vez una simple y deliberada traición al texto origen. A pesar de que no eran textos problemáticos en cuanto a contenido, en la mayoría de ocasiones estas dudas estaban relacionadas con cuestiones de género que ahora, dado que tengo unos conocimientos más



profundos y una ideología al respecto mejor fundada, etiquetaría como cuestiones relacionadas con el feminismo.

Tal y como Lori Saint-Martin (1992, 206) cita en su artículo «Susanne de Lotbinière-Harwood : Re-belle et infidèle : la traduction comme pratique de réécriture au féminin. The Body Bilingual : Translation as a Rewriting in the Feminine», existe una interesante analogía metafórica entre la traducción y la mujer: «Une traduction, c'est comme une femme; si elle est belle, elle risque d'être infidèle (...) infidèles à la loi du langage patriarcal.»

También otras traductoras y traductólogas feministas equiparan el estatus de la traducción, relegado a un segundo plano y considerado inferior, con la marginación actual de las mujeres, lo que desemboca en una doble discriminación (Bertacco 2003, 234; Calzada Pérez 2007, 104; Munday 2001, 131).

Por ello, podría hacerse una comparación, sin riesgo de que pareciera descabellada, entre el estatus de la figura de la traductora y de la mujer en sí misma. Ambas figuras quedan relegadas a un segundo plano en sus respectivos marcos de actuación, laboral y social en este caso. Por un lado, la traductora es considerada en muchas ocasiones como una máquina que simplemente se dedica a traducir y no siente ni padece; por otro lado, a ojos de una sociedad intrínsecamente patriarcal, se ve a la mujer como un instrumento a merced de dicha sociedad, alguien (o, en el peor de los casos, algo) sin voz ni voto.

A partir de estas relaciones analógicas que, consecuentemente y por fuerza, acaban derivando en la invisibilidad, opresión y menosprecio inequívoco de la figura femenina, se construye mi trabajo. Así, la relación entre la traductología y los estudios de género es más estrecha de lo que se podría pensar en un primer momento y me gustaría profundizar en los puntos de confluencia entre ambas disciplinas y en cómo la traductora puede convertirse en un motor de cambio social a través de su intervención en el texto origen.

Este trabajo ha de entenderse, pues, como una oportunidad para revisar y profundizar las cuestiones y los puntos más prácticos e importantes que a mi parecer se desprenden de la convergencia de la traducción y el feminismo.

III. Objetivos

.....

El objetivo último y principal de este trabajo es una revisión de los conceptos que me parecen más importantes acerca de la traducción feminista, a través de lo que pretendo demostrar que el activismo feminista en el ámbito de la traducción y la interpretación es una práctica plausible que puede introducirse en la traducción de cualquier texto o la interpretación de cualquier discurso



independientemente del contexto social, político y cultural, el idioma o la meta que persiga (siempre desde un enfoque interseccional que acomode a todos los grupos sociales que se representan). Además, deseo concienciar sobre la relación de las prácticas de traducción feminista con las estructuras de poder vigentes y su utilidad para acabar con estas y renovarlas.

De esta forma, analizaré detalladamente las relaciones entre feminismo y traducción, género y lenguaje y el importante papel del activismo, en este caso feminista, en la práctica traductora para romper con la percepción de la realidad social sexista derivada del empleo del lenguaje.

IV. Material y método

Para realizar este trabajo necesité, en primer lugar, buscar las fuentes de documentación más adecuadas y relacionadas con los puntos que quería tratar, me documenté sobre autoras, teorías, estrategias y corrientes relacionadas con la traducción feminista, así como con el lenguaje, el género y el feminismo.

En segundo lugar, procedí a la lectura de dichas fuentes para poder conocer y contrastar diferentes perspectivas acerca de los temas relacionados con la traducción e interpretación, el lenguaje, el género y el feminismo. A medida que avanzaba con la lectura descubrí nuevos temas que me resultaban enriquecedores y descarté otros por ser, para mí, de orden secundario y por cuestiones de limitación de espacio. Así, me he basado en mi bibliografía y en mi concepción e ideas previas y experiencias acerca del tema de mi trabajo para poder delimitar los apartados definitivos de mi análisis teórico, teniendo en cuenta los temas que estaba interesada en tratar y prescindiendo de aquellos que no me parecían tan relevantes como para incluirlos en mi trabajo.

V. Resultados

5.1. Género, lenguaje y conciencia

Los textos se producen en un contexto ideológico y cultural concreto del que la traductora debe ser consciente en todo momento, pues la traducción es una práctica a la que afectan inevitablemente los factores políticos, sociales e ideológicos. Así, el contexto en el que se lleve a cabo la traducción es de gran relevancia, pues de él se desprenderán algunos aspectos (como los estereotipos sociales, las diferencias culturales o la idiosincrasia lingüística) dignos de tener en cuenta a la hora de traducir de forma congruente. Ser consciente de dicho contexto no conduce de manera



irrevocable a cambiar el contenido, sino a tener conciencia por fin del lenguaje con el que este se expresa y así poder analizarlo.

El lenguaje estándar convencional es fundamentalmente patriarcal, ha sido creado por y para los hombres; von Flotow (1997) asevera que algunas escritoras de los setenta como Mary Daly o France Théoret opinaban lo siguiente: «Women live in exile in patriarchal language». Esta aserción puede parecer una exageración, pero el lenguaje, como bien apuntó Barthes (1953, citado por Monzó 2017, 110) nunca es inocente, sino que es un arma poderosa que ha servido y continúa sirviendo como pilar fundamental para la construcción y el desarrollo de las estructuras de poder social y político que excluyen a las mujeres. Esta preeminencia del lenguaje patriarcal se consigue de formas más o menos subrepticias, entre las que destaca, por su permeabilidad y naturalización, el uso del masculino como genérico, que Goddard y Patterson (2005, 89) caracterizan del modo siguiente: «El uso de los términos masculinos en contextos supuestamente genéricos funciona para relegar a las mujeres del lenguaje, haciendo que sean “cognitivamente invisibles”, es decir, que las excluye del pensamiento».

Así, a pesar de que el masculino genérico se intente vender como «neutral» y llegue avalado por instituciones patriarcales centenarias, nada más lejos de la realidad: se decanta activamente por un orden preestablecido de la sociedad patriarcal y entorpece la igualdad plena entre grupos sociales. Atendiendo al enfoque radical que he mencionado anteriormente, el hecho de emplear el masculino como genérico tiene como consecuencia directa la exclusión y no identificación de las mujeres dentro de la sociedad.

En realidad, como el resto de tácticas lingüísticas del patriarcado, el uso del masculino como genérico sería incluso anecdótico si no fuera porque el lenguaje construye y refleja una dimensión sociopolítica significativa, es decir, en una sociedad en la que no es extraño invisibilizar a las mujeres, sobre todo con miras a impedirles su acceso a espacios de poder varios, ocultarlas con el lenguaje puede entenderse como una argucia más para dificultar que eso ocurra siquiera como mera posibilidad.

Es importante, en este punto, mencionar la relación entre lenguaje y cognición, pues el lenguaje influye en el modo en el que organizamos nuestro sistema cognitivo, es decir, influye en la forma en que el cerebro organiza el pensamiento y el conocimiento. Y ejerce dicha influencia a través de un proceso de categorización, ya que la base del sistema cognitivo son las categorías.

En el caso del lenguaje patriarcal, se produce una categorización por género (masculino frente a femenino), a través de la que no solo se simplifican y homogeneizan grupos que son verdaderamente diversos, sino que también se incluye una categoría (femenina) dentro de otra (masculina) y se da mayor importancia a aquella que

la sociedad patriarcal considera superior. Así, estas categorías realmente se crean en función de lo que la sociedad cree que es importante sobre las personas y, como indican Goddard y Patterson (2005, 75):

hay pruebas de que si una categoría no es significativa para la sociedad no se emplea para describir o diferenciar a las personas, lo que también implica que cualquier categoría se podría volver importante en función de las convicciones que una sociedad tenga.

Por consiguiente, una traducción consciente en lo que a lenguaje y género respecta es esencial en el proceso traductor, pues puede ser capaz de revelar que el lenguaje no es fijo e inalterable y que las convicciones sociales igualmente pueden cambiar, y, desde esta conciencia lingüística de género, se puede iniciar y perfeccionar un importante proceso de deconstrucción del lenguaje y de la sociedad al mismo tiempo, y «la deconstrucción fuerza al máximo los límites del lenguaje. Se resiste a toda categorización y niega que en la traducción haya un significado único y estable que transmitir» (Vidal 1995, 91).

Las categorías, consecuentemente, son excluyentes. Aun así, la categoría masculina pretende abarcar en numerosas ocasiones tanto lo femenino como lo masculino; mientras que la femenina solo representa lo femenino. Las mujeres han de sentirse identificadas de forma indiscutible con la categoría masculina, mientras que los hombres nunca se sentirán de esta forma si se emplease una categoría femenina, que heriría gravemente su masculinidad. Este hecho desemboca innegablemente en una estructura de poder patriarcal: la idea de que no es legítimo ni razonable por parte de un hombre sentirse identificado con un grupo de mujeres, pero sí al contrario.

A pesar de que el uso de la categoría masculina pretende ser genérico y abarcar lo masculino y lo femenino, este uso del lenguaje conduce a implicaciones significativas desde un punto de vista cognitivo sobre todo porque se necesita un procesamiento o esfuerzo cognitivo adicional para percibir y entender que estamos ante un uso que pretende referirse a ambos géneros. Como afirman Goddard y Patterson (2005, 88):

Este procesamiento secundario del significado genérico puede parecer bastante trivial si tenemos en cuenta el poco tiempo que tardamos en percibir un significado genérico frente a un significado exclusivamente masculino. Sin embargo, desde una perspectiva cognitiva y social, el impacto de esta primera lectura masculina tiene implicaciones muy importantes porque significa que pensamos en masculino a no ser que el contexto o algún marcador lingüístico nos indiquen lo contrario.



Esta última frase ciertamente invita a la reflexión y a la toma de conciencia. Asimismo es una evidencia más del peso que tiene el lenguaje en la construcción cognitiva, social y moral del individuo.

Además, existen otras hipótesis que refuerzan esta noción de la relación entre lenguaje y cognición: la de Sapir-Whorf, dos estudiosos que llegaron a la conclusión de que aprehendemos la realidad a través del lenguaje. En otras palabras, ambos defienden que nuestras ideas sobre el entorno son el resultado del lenguaje que empleamos y que el lenguaje influye e incluso determina cómo percibimos la realidad y cómo pensamos (Gibbon 1999).

Así, la traducción feminista, que, de forma más o menos utópica, tiene en cuenta todos los aspectos anteriores en su puesta en práctica, ha de comprenderse como una forma más de emancipación de un sistema que toma al hombre como modelo al que equipararse y piensa que hombre siempre es sinónimo neutro de persona. De hecho, la traducción puede participar como engranaje dentro de la maquinaria del feminismo a fin de contribuir a la liberación de las cadenas del patriarcado. Ahora bien, para ello se ha de tener conciencia de género y esto, a la par que costoso, puede ser un desafío en toda regla debido a que toda la estructura social, política y cultural se yergue sobre unos cimientos firmes y bien asentados desde hace siglos. Por ello puede resultar complejo superar esta alienación lingüística, embarcarse en el proceso de deconstrucción y comprender el poder último que el lenguaje ejerce sobre toda la sociedad.

5.2. Intervencionismo del traductor feminista

Las traductoras, como el resto de individuos de la sociedad, poseen una ideología propia. Esto no significa que todas la reflejen de manera explícita en sus traducciones, pero cuando existe un posicionamiento firme como podría ocurrir con el feminismo, la conciencia feminista en muchas ocasiones se evidencia a través de la actividad traductora dando lugar a traductoras y traducciones indiscutiblemente politizadas de una manera u otra.

El intervencionismo deliberado puede resultar controvertido, ya que se espera que las traductoras eviten incluir sus posicionamientos políticos en sus textos y sigan actuando como máquinas que trasladan información de un idioma a otro. Cuando las traductoras feministas actúan de acuerdo con su ideología se produce un desconcierto que pocas prácticas traductoras provocan y es que, como apunta Luise von Flotow (1997, 25):

When feminist translators intervene in a text for political reasons, they draw attention to their action. In so doing, they demonstrate how easily misogynist aspects of patriarchal language can be dismantled once they have been detected.

O bien como también opina Sherry Simon (1996, 12) sobre esta misma cuestión: «Because it is an activity which has long been theorized in terms of a hierarchy of gendered positions, the rethinking of translation will necessarily upset traditional vocabularies of domination».

Así, la traducción de un texto se convierte en una práctica política relevante y en la materialización del encuentro entre la ideología feminista y el proceso traductor, cuyo objetivo es reescribir haciendo visible el femenino y lograr que el lenguaje represente también a las mujeres. Sin embargo, a menudo la traducción feminista se concibe como un acto de traición premeditada al texto origen que solo pretende destruirlo. Esta confusión recurrente es fruto una vez más de la alienación y del desconocimiento del poder del lenguaje. Sin embargo, el propósito del intervencionismo traductor feminista radica en visibilizar la presencia de la mujer a través del empleo de las palabras de las que dispone una lengua. Como afirman Goddard y Patterson (2005, 105):

La idea de «interferir» en el lenguaje resulta interesante, porque asume que el lenguaje es un producto natural más que una creación humana. Es fácil sentir que los orígenes del lenguaje están muy lejos en el tiempo y que el proceso de crear significado ya está terminado por completo. No obstante, este proceso es constante, delante de nuestras narices.

Es decir, la humanidad tuvo el poder de crear el lenguaje y por consiguiente también tiene el poder de cambiarlo si es necesario, pero para ello hay que ser consciente de la necesidad imperiosa de cambio y, sobre todo, de actuación.

Ahora bien, es cierto que hay cuestiones en cuanto al intervencionismo feminista para las que no existen respuestas universales concluyentes ni normas generales que se deban aplicar en cualquier caso, el intervencionismo depende enteramente de las decisiones de la traductora, pues como presenta Hurtado Albir (2001) en su libro *Traducción y traductología: introducción a la traductología*, traducir es un proceso de toma de decisiones y elección. Parte de la conciencia traductora reside, a mi parecer, en saber cuándo y cómo se debe «manipular» deliberadamente un texto, aunque toda traducción implique cierto grado de «manipulación» del texto origen en mayor o menor medida.

Por ejemplo, que un texto no sea abiertamente misógino ni ataque directamente a las mujeres no quiere decir que las mujeres se vean representadas en su contenido. En otras palabras, si el contenido del texto no está adscrito a ninguna ideología explícita, puede deducirse que esta falta de carga ideológica se traduce en una adscripción a la ideología dominante y que, por lo tanto, una traducción de esa misma naturaleza también estará subordinada a la



ideología dominante: la patriarcal. Las traductoras que no son conscientes de esta ideología dominante se convierten entonces en «ingenuos vehículos de transmisión y legitimación del discurso dominante» (Castro Vázquez 2009, 63).

Además, cuando se intervenga un texto se ha de tener en cuenta que la perspectiva de partida no es siempre la de un feminismo puramente occidental (como podría ocurrir al traducir obras de autoras indias o africanas) y que dentro del propio movimiento feminista será necesario «observar las diferencias entre las diversas experiencias femeninas atendiendo a las distinciones de las mujeres en cuestión y enfatizando la necesidad de contextualizar» (Salvador 2006), pues siempre habrá diferentes posturas, enfoques y estadios que valorar antes de abordar la traducción.

Así, las decisiones personales de la traductora, aquellas que están motivadas por su ideología y su moral feminista, tienen un gran peso en el proceso traductor en general y en las soluciones concretas en particular a pesar de no ser ninguna de ellas inocente ni inocua (Brufau Alvira 2011, 193). Si algo queda claro es que el intervencionismo feminista como acción política y la incorporación de la ética traductora desde una perspectiva de género son prácticas viables en la traducción de cualquier texto y que, además, citando a Olga Castro (2009, 63), «la objetividad y neutralidad en traducción son falacias interesadas».

5.3. La traductora infiel

Uno de los escollos con los que más a menudo se topa la traductora feminista es, sin lugar a dudas, el cuestionamiento externo. La traducción feminista se enfrenta a las prácticas traductoras clásicas y, por consiguiente, es objeto de estigmatización. En muchas ocasiones, aplicar una perspectiva de género e intentar evitar el sexismo y androcentrismo lingüístico «no solo comporta dificultades lingüísticas, sino otras de índole social que se mezclan en el maremágnum político común» (Brufau Alvira 2011, 193).

No es disparatado que la traductora, abogando por ser fiel a su conciencia, opte por una traducción feminista. Si se decanta por la reescritura en femenino o incluso por estrategias menos agresivas de inclusión lingüística, esto la posicionará políticamente, de manera voluntaria o involuntaria. A ojos de una sociedad y unas instituciones patriarcales, este comportamiento supone una infidelidad no solo al texto sino también a los constructos sociales.

Como consecuencia, la actividad traductora feminista se enfrenta continuamente a una serie de dilemas (muchas veces dicotómicos) a varios niveles: fidelidad-infidelidad, naturalidad-artificialidad, equivalencia-reformulación, legitimidad-engañío, que parecen no tener fin y ante los que las decisiones personales basadas

en la ideología de la traductora se presentan como el único desenlace lógico. Si se adopta un enfoque traductor feminista radical, la solución resulta más que obvia: hay que subvertir y socavar el texto de manera sistemática si este ataca a nuestros ideales, no se necesitan motivos categóricos para actuar, porque tal y como describe von Flotow a de Lotbinière-Hardwood: «She offers no excuses or justifications for feminist intervention in texts, but an abundance of compelling reasons» (de Lotbinière-Hardwood, citada en von Flotow 1997, 27).

Las críticas de los detractores sobre esta reescritura o reformulación en femenino ponen en tela de juicio su validez y dificultan la expansión de su práctica. Incluso cuando se emplean estrategias menos agresivas que la reformulación total como técnicas de inclusión o generalización, se encuentran opositores que denuncian la transgresión a la economía lingüística, tan interiorizada y cómoda para muchas instituciones patriarcales; o la artificialidad y falta de idiomatismo del texto meta, que en realidad es producto de la falta de costumbre por incluir prácticas traductoras distintas a las tradicionales.

A raíz de estas acusaciones de infidelidad o incluso traición al texto original, surge una polémica dicotomía fidelidad-infidelidad: si la traductora es totalmente fiel al texto origen, corre el riesgo de ser infiel a su ideología y viceversa. Cuando la traductora se decanta por serle infiel al texto y mantenerse fiel a su moral feminista ocurre lo que Martín Ruano (citada en Calefato y Godayol 2008, 51) define como «fidelidad subversiva aunque “fidelidad” a fin de cuentas».

Por supuesto, una de las tareas de la traductora es que el texto traducido sea natural, idiomático y una reproducción lo más exacta posible del original, así que ¿no supone en este punto la traducción feminista un obstáculo evidente? El sobreempleo de genéricos y epícoros puede resultar poco familiar, el uso de barras y dobles puede llegar a hastiar a quien reciba el texto meta y la reescritura o reformulación en femenino, con total probabilidad, causará un desconcierto enorme en el público. Estos hechos llevarán a la traductora a enfrentarse de forma continuada a situaciones delicadas en su trabajo y a rivalizar con un mundo en el que se premia y legitima una aparente normalidad asentada en unos rancios valores patriarcales.

Ahora bien, la traductora feminista, subversiva e infiel, lejos de tirar la toalla siempre puede buscar fuerza y consuelo en las palabras de Susanne de Lotbinière-Hardwood (citada en von Flotow 1997, 79; 1991, 29): «Making the feminine visible in language means making women seen and heard in the real world, which is what feminism is all about».

5.4. Aplicación de la traducción feminista en la interpretación

A pesar de que pueda resultar obvio, la forma de trasladar un mensaje de forma no sexista y la reformulación en femenino pueden ser más problemáticas en el campo de la interpretación. Esto ocurre principalmente en interpretación simultánea, porque en ella no se dispone de un periodo de tiempo para la reflexión ni para el análisis minucioso de las palabras.

Incluso a partir de mi corta experiencia en el área de la interpretación, he detectado que existen dos problemas principales y recurrentes a los que hacer frente y los he plasmado en una tabla que se encuentra más adelante (tabla 1). En primer lugar, surge una disyuntiva cuando en una lengua con género gramatical explícito (como el español) se presenta un (falso) masculino genérico ante el que la traductora debe decidir si hacer un desdoble masculino-femenino o mantener el masculino (1). En segundo lugar, esto mismo puede suceder por supuesto en el caso contrario, si se trabaja desde una lengua en la que no suele haber marca de género (como el inglés) (2).

Para ilustrar los casos anteriores me he basado en algunos de los discursos (FEND Lectures y On Being Wrong) que hemos utilizado en la asignatura de Interpretación Simultánea (2) y también en un ejemplo (1) que proporciona Olga Castro (2009), aunque he de apuntar que su ejemplo no tiene la intención de ilustrar casos que se dan en interpretación concretamente, sino en una traducción en general.

Tabla 1.

	ES	EN	FR	DE
1	Mis tíos	My uncle and aunt My uncles My aunt and uncles My aunts and uncle	Mon oncle et ma tante Mes oncles Ma tante et mes oncles Mes tantes et oncles	Mein Onkel und meine Tante Meine Onkel Meine Tante und meine Onkel Meine Tanten und meine Onkel
2	Enfermera Enfermero	Nurse	Infirmière Infirmier	Krankenschwester Krankenpfleger
	Amiga Amigo	Friend	Amie Ami	Freundin Freund

En estos casos, existe un riesgo evidente de incurrir en una traición al TO tanto si se opta por la traducción feminista como si no,

pues la situación es de desconocimiento total del género del sustantivo que la oradora ha mencionado.

Otra de las trabas con respecto a la práctica de traducción feminista y no sexista en la interpretación es el tiempo. En la interpretación simultánea el tiempo puede ser nuestro mayor aliado o nuestro peor enemigo: mejor dicho, el desfase temporal con respecto al TO. El hecho de querer deshacernos del lenguaje sexista en nuestra reformulación del discurso puede conducirnos a aumentar dicho desfase y provocar que, por ejemplo, ya no podamos reengancharnos al ritmo del discurso original, lo que puede ser muy peligroso. No es lo mismo decir: «doy la bienvenida a todas las enfermeras de Europa a esta conferencia» que «doy la bienvenida a todas las enfermeras y enfermeros de Europa a esta conferencia» o que «doy la bienvenida al personal de enfermería de Europa a esta conferencia».

Cuando se dan casos como los anteriores, la traductora se ve de nuevo rodeada de dilemas en lo que a la manera de reformular respecta. Sin embargo, el proceso de interpretación no deja tiempo para que se reflexione acerca de qué decisión tomar con tranquilidad, por lo que la solución para una traductora con un posicionamiento ético feminista firme (radical) sería, por supuesto, la reformulación en femenino y el empleo de lenguaje inclusivo en todo momento, a riesgo de que esta práctica tan poco convencional choque a la audiencia.

5.5. Traducir en femenino: estrategias

Como vengo manifestando a lo largo de todo mi escrito, la traductora feminista tiene el poder de «manipular» el texto si lo considera oportuno e incluir en él su ideología para liberarlo de su carga patriarcal. Para conseguir este objetivo, puede recurrir al empleo de diferentes estrategias textuales y discursivas de traducción feminista. Me basaré principalmente en los ejemplos y las estrategias propuestas por Castro Vázquez (2010) en su artículo «Género y traducción: elementos discursivos para una reescritura feminista», puesto que me han parecido tan prometedoras como aplicables.

En primer lugar, una de las estrategias más recurrentes para evitar el lenguaje no sexista es la generalización o neutralización. Consiste en sustituir el término sexista por uno neutro o un epiceno que designe de igual manera a individuos de ambos géneros independientemente del género gramatical del sustantivo (estudiante, bebé). Así se evita indicar el género de forma explícita. Sin embargo, se ha de tener en cuenta la tendencia a entender los sustantivos neutros como masculinos como consecuencia del «Male-As-Norm Principle» o «MAN Principle», por el cual se suele optar por el masculino si se desconoce el género del sujeto.



Otra técnica es la feminización o especificación. Esta práctica supone visibilizar las marcas de género gramatical para también visibilizar a las mujeres en el lenguaje; es decir, aparece el género correspondiente al referente que se ha mencionado (masculino si es hombre, femenino si es mujer, ambos géneros si son mujer y hombre o si hay desconocimiento del género del referente). Algunos de los recursos mencionados por Castro Vázquez son paréntesis, barras, guiones, mayúsculas, arrobas y dobles. Me gustaría hacer una añadidura, una innovación más o menos reciente: el empleo de la **x** para sustituir a las letras que funcionan como marca de género y que se emplea principalmente en las redes sociales (chicxs; queridxs; alumnxs; amigxs). Realmente la considero una renovación y mejora de la arroba, pues es más discreta dentro del conjunto textual (llama menos la atención porque la arroba es más grande y ni siquiera es una letra) y, además, en la arroba la **a** parece estar contenida o, cuando menos rodeada, por la **o**, lo cual podría representar gráficamente la subyugación del mundo femenino por el masculino.

Las estrategias anteriores son las más conocidas y habituales para hacer uso de un lenguaje más inclusivo y no sexista, tanto en la práctica de traducción feminista como en otras prácticas traductoras. A continuación voy a presentar varias técnicas que también pueden resultar muy útiles en la práctica traductora feminista y que más bien se encuadran en un enfoque radical:

- La suplementación o compensación. Consiste en compensar las diferencias entre lenguas y culturas intentando conservar el significado y las connotaciones del original. Algunas reconocidas traductoras feministas como Lotbinière-Hardwood, que resaltó las marcas de género del francés al traducir al inglés, o Goddard, que traduce el libro *Amantes* como *LoveHers* para advertir que se trata de *lesbian lovers*, son claros ejemplos de la puesta en práctica de esta estrategia.
- La metatextualidad. Esta práctica se basa en incluir prefacios, notas de la traductora, prólogos y otros paratextos que expliquen y justifiquen el intervencionismo que se ha llevado a cabo en el texto. A través de esta estrategia, la traductora también consigue dar visibilidad a su actividad. Uno de los ejemplos más representativos de esta técnica es el prólogo de Susanne de Lotbinière-Hardwood en la que explica el uso de *her* en *other*, pues tradujo *Lettres d'une autre* (1987), de Lise Gauvin, como *Letters from An Other*. En dicho prólogo (de Lotbinière-Hardwood, en Gauvin, 1989, citado en von Flotow 1997, 29) dejaba clara su ideología feminista:

Dear reader,

Just a few words to let you know that this translation is a rewriting in the feminine of what I originally read in French. I don't mean content. Lise Gauvin is a feminist, and so am I. But I am not her. She wrote in the generic masculine. My translation practice is a political activity aimed at making language speak for women. So my signature on a translation means this translation has used every possible feminist translation strategy to make the feminine visible in language.

- El secuestro. Es una estrategia por la que la traductora se apropia de un texto con lenguaje patriarcal y lo reescribe utilizando neologismos, introduciendo cambios, sustituyendo el masculino genérico por el femenino genérico, eliminando elementos sexistas, resaltando algunos elementos... Un ejemplo de esta modalidad es el mismo que el de la anterior, pues la traducción de Lotbinière-Hardwood de *Lettres d'une autre* es una reescritura en femenino usando el secuestro en toda regla; o también la traducción de textos de Cabrera Infante que llevó a cabo Suzanne Jill Levine (citado en Castro 2009)
- La coautoría o pacto especular, término acuñado por Marie-France Dépêche (2002, citada en Castro Vázquez 2010, 296). Esta cuarta estrategia traductora feminista consiste en la colaboración entre quien escribe y quien traduce, de manera que se consiga la coautoría de la obra traducida. Esta técnica se puso en práctica en la traducción de la obra de Nicole Brossard (1998) *Elle serait la première phrase de mon prochain roman / She would be the first sentence of my next novel*, que Lotbinière-Harwood tradujo al inglés.

Junto con la feminización y la generalización, estas cuatro estrategias de suplementación, metatextualidad, secuestro y coautoría constituyen la puesta en práctica de la ideología y los principios éticos y morales de la traductora feminista, así como la materialización de un empeño incesante por hacer a la mujer visible a través del lenguaje y, por ende, visible en la sociedad. Desde este punto de vista en el que la traductora desempeña un papel activo en el proceso de traducción y opta por la práctica de algunas de las técnicas y estrategias anteriores, Goddard (citada en Bertacco, 2003: 237) afirma lo siguiente: «translation detaches itself more and more from the ideal of quest for equivalence and, instead, presents transformation as performance as its model».

También es importante mencionar que en España, instituciones, asociaciones y otros organismos como la Secretaría General de Políticas de Igualdad, el Instituto de la Mujer y la Federación de

Mujeres Progresistas han elaborado manuales de escritura no sexista (Brufau Alvira, 2011: 191). Existe un recurso informático, una base de datos más concretamente, elaborada por el grupo NOMBRA (Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer) que facilita opciones alternativas de escritura para evitar el lenguaje sexista y se puede descargar de manera gratuita. Esta herramienta consta de tres pestañas: palabras ante las que conviene extremar el cuidado (imagen 1), una lista general de expresiones de uso problemático (imagen 2) y expresiones frecuentes (imagen 3). En la primera de ellas, además de opciones para sustituir el término en masculino por otros inclusivos, se muestran el contexto original en el que se encuentran la palabra o palabras y el contexto alternativo con la nueva opción. En la tercera, junto con los contextos, se muestra un apartado de ejemplos en corpus.

Iniciativas como la de NOMBRA impulsan el empleo de lenguaje inclusivo y constituyen herramientas útiles e innovadoras en pro de la eliminación gradual del lenguaje sexista y androcentrista.

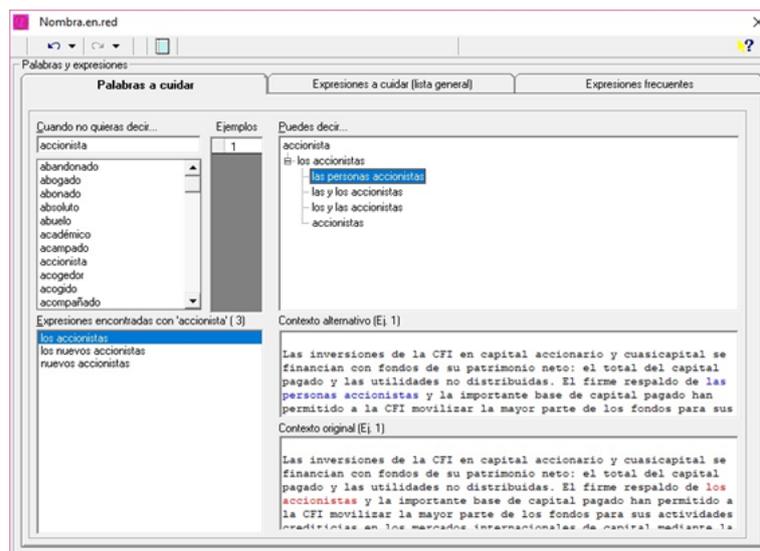


Imagen 1

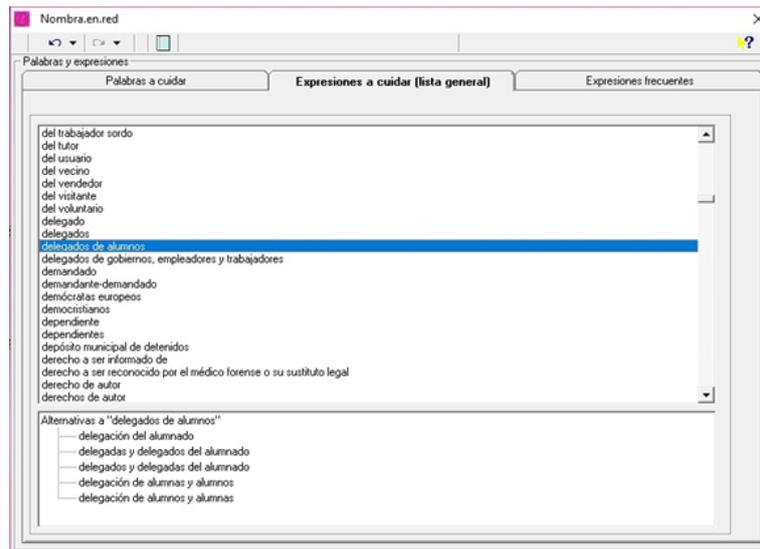


Imagen 2

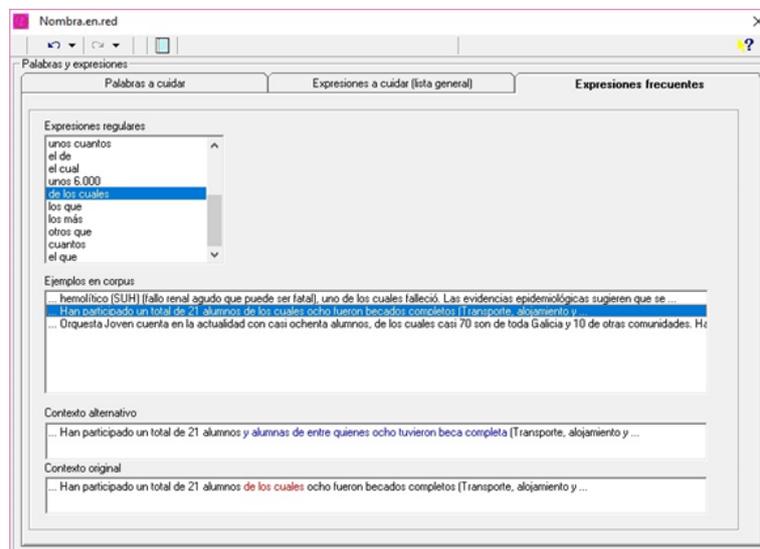


Imagen 3

VI. Discusión y conclusiones

Concluyo este trabajo con la certeza de que ha sido un incipiente proceso de introspección que me ha servido como punto de partida para comenzar a adentrarme en la traducción feminista, un campo de estudio que me fascina y sobre el que llevaba tiempo queriendo saber más. A medida que me he sumergido en las páginas de escritoras, en general todas ellas feministas, no solo he aprendido acerca de feminismo y traducción, sino que me he dado cuenta de que ambos campos de estudio están estrechamente relacionados con otras cuestiones que no habría podido imaginar, como por ejemplo la cognición.

Soy consciente de que los objetivos no eran extremadamente ambiciosos y de que las cuestiones que he revisado son las que a mí

más me llamaban la atención. Así que, llegada a este punto, puedo aseverar que la hipótesis queda confirmada: existe una relación patente entre feminismo y traducción, en otras palabras, entre los estudios de género y los ET, que se materializa en la traducción feminista. Además, la puesta en práctica de la traducción feminista, es decir, introducir el intervencionismo y la conciencia feminista en las prácticas de traducción es posible en mayor o menor medida dentro del marco sociopolítico actual a pesar de su falta de normalización (que espero vaya disminuyendo de forma progresiva). Queda también comprobado que se trata de una actividad política y social por los objetivos que persigue, entre los que están principalmente dar visibilidad y voz a la mujer dentro de una sociedad patriarcal que quiere acallarla y tratar de poner fin a la perpetuación de las estructuras de poder impuestas por esta sociedad.

Las conclusiones teóricas a partir del trabajo conducen a su vez a reflexiones de índole más bien social, política y moral, pues me han permitido ratificar la importancia de tener una postura ideológica firme. Leer experiencias reales de traductoras y ejemplos concretos de traducciones feministas ha sido clave para una mejor comprensión de lo que realmente significa subvertir un texto y hacerlo tuyo como traductora. Esto ha ocurrido gracias a la lectura de las obras de traductoras feministas, mujeres deconstruidas, subversivas y con una ideología fundada, como Lotbinière-Hardwood, Goddard, Simon, Castro Vázquez, Brufau Alvira, etc., que se han encargado de articular y desplegar una amplia maquinaria de teoría y praxis en lo que a traducción feminista respecta, de modo que han permitido que esta continúe creciendo cada día a través del interés, el estudio y la lucha de las nuevas generaciones de traductoras feministas.

La elaboración de este trabajo ha sido, en definitiva, un proceso de (de)construcción constante que, además de ampliar mis conocimientos en estas áreas de estudio, me ha permitido crecer como estudiante, como traductora y como persona.

VII. Bibliografía

.....

de Beauvoir, Simone. 2017. *Le deuxième sexe*. París: Gallimard.

Bertacco, Simona. 2003. «The Canadian Feminists' Translation Project: Between Feminism and Postcolonialism». *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies* 2: 233-245.

Brufau Alvira, Nuria. 2011. «Traducción y género: el estado de la cuestión en España». *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación* 3: 181-207.



- Calefato, Patrizia, y Pilar Godayol. 2008. *Traducción, género, poscolonialismo*. Buenos Aires: La Crujía.
- Calzada Pérez, María. 2007. *El espejo traductológico: teorías y didácticas para la formación del traductor*. Barcelona: Octaedro.
- Castro Vázquez, Olga. 2009. «(Re)examinando horizontes en los estudios feministas de traducción: ¿hacia una tercera ola?» *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación* 1: 59-86.
- . 2010. «Género y traducción: elementos discursivos para una reescritura feminista». *Lectora: Revista de Dones i Textualitat* 14: 285-302.
- von Flotow, Luise. 1991. «Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories». *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction* 4 (2): 69-84.
- . 1997. *Translation and gender: translating in the «era of feminism»*. Manchester, Ottawa: St. Jerome Publishing; University of Ottawa Press.
- Gibbon, Margaret. 1999. *Feminist Perspectives on Language*. Feminist Perspectives Series. Londres: Addison Wesley Longman.
- Goddard, Angela, y Meân Patterson. 2005. *Lenguaje y género*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hurtado Albir, Amparo. 2001. *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Monzó Nebot, Esther. 2017. «The out-grouping society: phrasemes othering underprivileged groups in the International Bill of Human Rights (English-French-Spanish)». *Phraseology in legal and institutional settings: a corpus-based interdisciplinary perspective*, editado por Stanislaw Goźdz-Roszkowski y Gianluca Pontrandolfo, 131-159. Londres: Routledge
- Munday, Jeremy. 2001. *Introducing translation studies: theories and applications*. Londres; Nueva York: Routledge.
- Saint-Martin, Lori. 1992. «Susanne de Lotbinière-Harwood : Re-belle et infidèle : la traduction comme pratique de réécriture au féminin. The Body Bilingual : Translation as a Rewriting in the Feminine». *Recherches féministes* 5 (1): 204-207.
<https://doi.org/10.7202/057690ar>.
- Salvador, Dora Sales. 2006. «Traducción, género y poscolonialismo: compromiso traductológico como mediación y affidamento femenino». *Quaderns: Revista de traducció* 13: 21-30.
- Sau, Victoria. 1990. *Diccionario ideológico feminista*. 2a. ed. ampliada y rev. Barcelona: Icaria.

- Schulz, Kathryn. 2011. «On being wrong». Vídeo de TED Talks. Acceso https://www.ted.com/talks/kathryn_schulz_on_being_wrong.
- Simon, Sherry. 1996. *Gender in translation: cultural identity and the politics of transmission*. Londres: Routledge.
- Vidal, M. Carmen África. 1995. *Traducción, manipulación, desconstrucción*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

