

Jornades de Foment de la Investigació

ISSN 1139-5486

fòrum de recerca

Any 2010

XV Jornades
de Foment de
la Investigació
de la FCCHS



UNIVERSITAT
JAUME I

INTRODUCCIÓ

- INVESTIGAR EN CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS A LA UNIVERSITAT JAUME I:
UN PROJECTE CONSOLIDAT 1
ROSA AGOST

COMUNICACIÓ

- LA NUEVA ERA DE LAS RETRANSMISIONES DEPORTIVAS EN TELEVISIÓN 7
JAVIER CASANOVA

TRADUCCIÓ

- LAS PERÍFRASIS COMO ELEMENTOS ÚNICOS DEL ESPAÑOL 19
BÁRBARA MARTÍNEZ LLENAS

HUMANITATS

- PELAYO DEL CASTILLO: BOHEMIA Y POESÍA 29
VICENTE JOSÉ NEBOT NEBOT

- EL ROL DE LA VERGÜENZA EN LA MORALIDAD DESDE LA LECTURA DE LA ÉTICA
NICOMÁQUEA Y LA RETÓRICA DE ARISTÓTELES 39
MARTA GIL

- LA MUJER SIN NOMBRE, LA CENICIENTA CHINA Y AMO LOS DÓLARES 55
JOSÉ ANTONIO LOZANO HERRERO

- TENDENCIAS DE LA LEGISLACIÓN PENAL ACTUAL Y EL DERECHO PENAL DEL
ENEMIGO. HACIA LA INOCUIZACIÓN DEL DELINCUENTE 63
DAVID E. BALBUENA PÉREZ

- LOS OTROS CASTELLONENSES 103
PAULA USÓ ESPINOSA

- LUIS ANTONIO DE VILLENA: «MI LIBRO TIENE MUCHO DE BARRA DE LABIOS
Y DE SORTIJÓN ALVAJE DE OBISPO PAGANO» 119
IRENE FORTES MARCO

- EL PAPEL DE CARLOS BRIONES COMO DIRECTOR DEL DIARIO *MEDITERRÁNEO* 129
MARÍA PAREJA OLCINA



EDUCACIÓ

ELABORACIÓ D'UN REGLAMENT DE RÈGIM INTERN PER A L'ESCOLA D'UN CENTRE PENITENCIARI: LA PRESÓ D'ALBOCÀSSER	141
<i>DAVID GONZÁLEZ DEVIS</i> <i>JOSEP CRISTIÀ LINARES BAYO</i> <i>M. LLEDÓ PERIS CERVERA</i>	
INFLUENCIA DEL ESTILO PARENTAL EN EL AUTOCONCEPTO DEL NIÑO	179
<i>GRETA MORA NAVARRO</i> <i>EMMA TENA NOMDEDEU</i>	
EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA ASIGNATURA DE MÚSICA EN EL TÍTULO DE GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ	195
<i>JOSÉ MARÍA PEÑALVER VILAR</i> <i>ALBERTO CABEDO MÁS</i> <i>ANTONIO RIPOLLÉS MANSILLA</i>	
PRELIMINARES SOBRE LA MÚSICA PARA PIANO EN LA PROVINCIA DE CASTELLÓN DESDE LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA HASTA LA GUERRA CIVIL (1923-1936)	203
<i>ÓSCAR CAMPOS MICÓ</i>	
ESTUDIO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN LA PROVINCIA DE CASTELLÓN	219
<i>MARÍA PAOLA RUIZ</i>	
¿QUÉ ES LA RESILIENCIA? HACIA UN MODELO INTEGRADOR	231
<i>ROSA MATEU PÉREZ</i> <i>MÓNICA GARCÍA RENEDO</i> <i>JOSÉ MANUEL GIL BELTRÁN</i> <i>ANTONIO CABALLER MIEDES</i>	
LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS DE SECUNDARIA: PROGRAMAS ALUMNO ESTUDIANTE Y ALUMNO MEDIADOR	249
<i>INMACULADA USÓ GUIRAL</i> <i>JUÁN EMILIO ADRIÁN SERRANO</i> <i>MARÍA LIDÓN VILLANUEVA BADENES</i>	

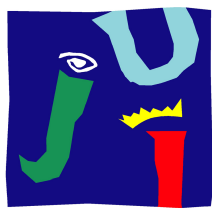
PSICOLOGIA

PERSONALIDAD Y SUCESOS VITALES NEGATIVOS EN LA ADOLESCENCIA	261
<i>ANA VIRUELA</i> <i>LAURA CAMACHO</i> <i>LAURA MEZQUITA</i> <i>JORGE MOYA</i>	

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TIPO Y FASE DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO (EETFVG) <i>PILAR JARA ROMERO</i> <i>ANTONI ROMERO FELIP</i>	273
SOLUCIONES EXTRAJUDICIALES: CONCILIACIONES CON MENORES INFRACTORES <i>ARANCHA GARCÍA GOMIS</i>	283
SÍNTOMAS DE ANSIEDAD Y DEPRESIÓN TRAS LA HOSPITALIZACIÓN EN UNA UNIDAD DE CUIDADOS INTENSIVOS <i>BEATRIZ GIL</i> <i>RAFAEL BALLESTER</i> <i>S. GÓMEZ</i> <i>ESTEFANÍA RUIZ</i> <i>CRISTINA GIMÉNEZ</i>	293
RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO/ENSEÑANZA DEL PROFESORADO CON EL RENDIMIENTO Y LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA TITULACIÓN DE PSICOLOGÍA <i>CRISTINA JUÁREZ TAMARGO</i> <i>PAULA LÓPEZ CASTILLO</i>	305
DESPLAZAMIENTO FORZADO Y PROYECTO DE VIDA: UN ESTUDIO DE CASO EN COLOMBIA <i>SANDRA MILENA ALVARÁN LÓPEZ</i> <i>MÓNICA GARCÍA RENEDO</i> <i>JOSÉ MANUEL GIL BELTRÁN</i>	317
EFFECTO ANSIOGÉNICO Y SUPRESIÓN MOTORA INDUCIDOS POR DOSIS ALTAS DE CAFEÍNA: ESTUDIOS EN MODELOS ANIMALES <i>LAURA LÓPEZ-CRUZ</i> <i>MARTA PARDO</i> <i>ALICIA DOSDA</i> <i>MERCÉ CORREA</i>	339
LAS PRÁCTICAS DE EMPRESA COMO FUENTE DE RECLUTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSITAT JAUME I <i>KANIA VILLARREAL BERMÚDEZ</i> <i>MARÍA ISABEL BEAS COLLADO</i>	353
RELACIÓ ENTRE VARIABLES LABORALS DE LA PRIMERA OCUPACIÓ I EL TIPUS DE CONTRACTE ACTUAL EN TITULATS UNIVERSITARIS <i>LAIA CARDÀ SALVADOR</i> <i>RAÛL BURRIEL CALVET</i> <i>MARÍA ISABEL BEAS COLLADO</i>	361

CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN LAS EXPERIENCIAS DE RECUPERACIÓN DEL TRABAJO. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	371
<i>VALERIA COLOMBO</i>	
<i>EVA CIFRE</i>	
<i>MARISA SALANOVA</i>	
TRABAJADORES MASCULINOS DEL SEXO: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS, HISTORIA SEXUAL Y REALIDAD PROFESIONAL	383
<i>PEDRO SALMERÓN</i>	
<i>RAFAEL BALLESTER</i>	
<i>MARÍA DOLORES GIL</i>	
<i>CRISTINA GIMÉNEZ</i>	
<i>BEATRIZ GIL</i>	
¿ES LA INFORMACIÓN SOBRE VIH EN LOS JÓVENES UNA ASIGNATURA SUPERADA EN 2010?	397
<i>ESTEFANÍA RUIZ</i>	
<i>LAURA SERRANO</i>	
<i>RAFAEL BALLESTER</i>	
<i>MARÍA DOLORES GIL</i>	
<i>PEDRO SALMERÓN</i>	
MANIFESTACIÓN DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EXTRAVERSIÓN Y SENSIBILIDAD A LA RECOMPENSA EN EL VOLUMEN CEREBRAL	407
<i>PAOLA FUENTES</i>	
<i>VÍCTOR COSTUMERO</i>	
<i>JUAN CARLOS BUSTAMANTE</i>	
<i>ALFONSO BARRÓS-LOSCERTALES</i>	
<i>CÉSAR ÁVILA</i>	
ELABORACIÓN DE UNA ESCALA DE ACTITUDES PATERNO-FILIALES HACIA LA LECTURA	417
<i>LAURA ABELLÁN ROSELLÓ</i>	
<i>CRISTINA LÓPEZ LÓPEZ</i>	
<i>FRANCISCO HERRERO MACHANCOSES</i>	
ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LOS GRUPOS Y APOYOS DE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS RECHAZADOS EN PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CASTELLÓN. ESTUDIO EXPLORATORIO	427
<i>FRANCISCO-JUÁN GARCÍA BACETE</i>	
<i>MARÍA LUISA SANCHIZ RUIZ</i>	
<i>GHISLAINE MARANDE PERRIN</i>	
<i>GRETA MORA NAVARRO</i>	
<i>INÉS MILIÁN ROJAS</i>	
<i>AMPARO RAMÓN TORTAJADA</i>	
<i>PATRICIA MARTÍNEZ MONFORT</i>	
<i>CRISTINA GOMIS BRU</i>	

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN ESPAÑOLA DEL EXPECTANCY QUESTIONNAIRE (EQ)	443
<i>Laura Camacho</i>	
<i>Ana Viruela</i>	
<i>Laura Mezquita</i>	
<i>Jorge Moya</i>	
ACTIVIDAD CEREBRAL DURANTE LA ANTICIPACIÓN Y LA REACTIVIDAD A IMÁGENES ERÓTICAS EN FUNCIÓN DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EXTRAVERSIÓN	457
<i>Victor Costumero</i>	
<i>Juán Carlos Bustamante</i>	
<i>Alfonso Barrós-Loscerales</i>	
<i>Noelia Ventura-Campos</i>	
<i>Paola Fuentes</i>	
<i>César Ávila</i>	
DISCRIMINACIÓN DE LA MUJER EN EL MUNDO LABORAL	469
<i>Lidia Íñiguez Recatalá</i>	
<i>Melisa Ortega Fernández</i>	
<i>Francisco Herrero Machancoes</i>	
RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE PENSAMIENTO Y ESTRATEGIAS DE EVITACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA	481
<i>Marc Bellés</i>	
<i>Jorge Maldonado</i>	
<i>Pablo Ribes</i>	
<i>Carlos Ventura</i>	
MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS (MENAS)	495
<i>Esther María Lafuente Castellano</i>	
LA RESILIENCIA EN EL DESARROLLO DE LA ORGANIZACIÓN SALUDABLE	505
<i>Isabella Meneghel</i>	
ANÁLISIS SOBRE LA REALIDAD DE UN CENTRO: CULTURA ESCOLAR IMPLÍCITA	519
<i>Paula Escobedo Peiro</i>	
<i>Ana Doménech Vidal</i>	
ESTUDIO DE LAS MANIFESTACIONES DE LA DIVERSIDAD SEXUAL ARGENTINA EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ, LOS CONFLICTOS Y EL DESARROLLO	533
<i>René Alfonso Cañón Pineda</i>	



UNIVERSITAT
JAUME·I

Jornades de Foment de la Investigació

**INVESTIGAR EN CIÈNCIES
HUMANES I SOCIALS A LA
UNIVERSITAT JAUME I: UN
PROJECTE CONSOLIDAT**

Rosa AGOST

En la presentació del primer número de la revista *Fòrum de recerca*, revista en línia pionera a la Universitat Jaume I que acull les publicacions seleccionades de les comunicacions que cada any es presenten a les Jornades de Foment de la Investigació de la Facultat de Ciències Humanes i Socials, José A. Piqueras, degà de la FCHS des de 1994 a 1997, manifestava com, amb les Jornades, “es posava en marxa un projecte amb el qual s’esperava millorar la comunicació entre professorat i estudiantat en l’àmbit de la investigació”. Un dels objectius era establir ponts d’unió entre les llicenciatures i els estudis de tercer cicle d’aleshores: la implicació d’un nombre elevat del professorat immers en diverses línies d’investigació va afavorir la col·laboració de l’alumnat i la creació i consolidació de grups d’investigació. Una part de l’estudiantat de les llicenciatures continuava el treball en els grups d’investigació que els havien acollit i seguien la carrera investigadora a través dels antics programes de Tercer cicle, que després van donar pas als postgraus, màsters i els nous doctorats posteriors. La presència del professorat ha anat reduint-se en els anys a favor d’un major protagonisme de l’estudiantat de màster i doctorat en l’actualitat.

El que *Fòrum de recerca* ofereix és l’última etapa de cada edició de les Jornades, una selecció final de les comunicacions presentades. Per exemple, el curs 1995-96, la primera edició, va comptar amb 62 comunicacions pertanyents als àmbits de les quatre titulacions que, en aquell moment, formaven part de la FCHS: Estudis Anglesos, Humanitats, Psicologia (des de 1991, any de la creació de l’UJI) i Traducció i Interpretació (des de 1994). D’aquestes, únicament 25 apareixen publicades a la revista electrònica creada *ex professo* per a constituir la plataforma de comunicació d’aquestes trobades científiques, en una clara voluntat d’unir estratègies de difusió del coneixement, incentivació de l’activitat investigadora i innovació tecnològica.

L’evolució de les Jornades de Foment és, en certa manera, un reflex de la transformació de la FCHS i de la mateixa Universitat Jaume I al llarg de tots aquests anys. D’una banda, si repassem els números de la revista, hom pot observar com els àmbits inicials s’eixamplen a mesura que comencen nous títols relacionats amb la comunicació (Publicitat i Relacions Públiques, 1999; Comunicació Audiovisual, 2005; i Periodisme, el 2009), i que la diplomatura de Mestre (actualment Grau en Mestre/a de Primària i Grau en Mestre/a d’Infantil), juntament amb els estudis de Psicopedagogia, passen a formar part de la Facultat de Ciències Humanes i Socials (2001), constituint un altra secció denominada Educació.

Si ens centrem en el nombre d’articles publicats al llarg d’aquest anys en *Fòrum de recerca*, el balanç és molt positiu. Si bé els inicis estan marcats per les dificultats pròpies dels projectes nous, la consolidació de les Jornades en aquesta XV edició resulta òbvia, com es pot comprovar a la figura 1. De les vint-i-cinc contribucions de l’any 1996 arribem a les seixanta-set de l’edició de 2010.

□

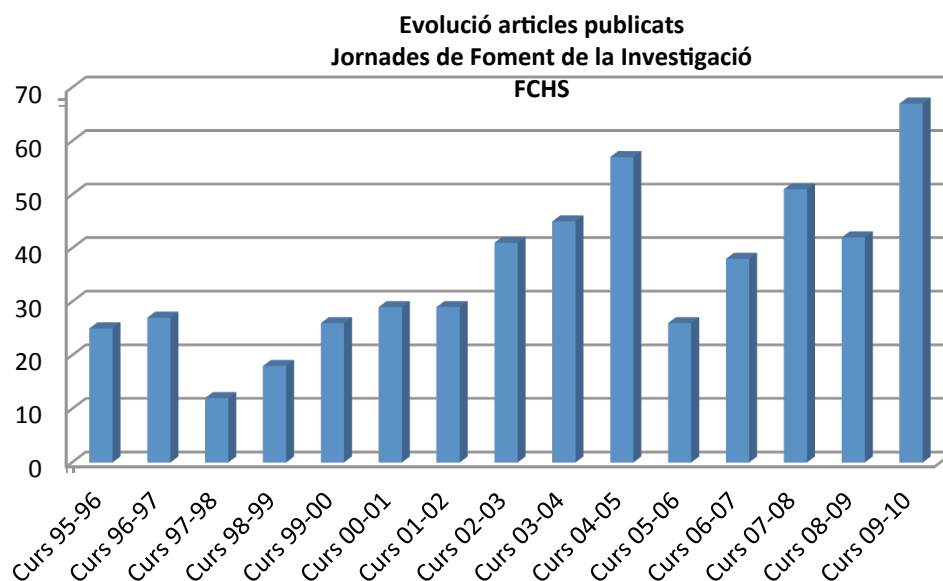


Figura 1. Evolució del volum d'articles publicats a *Fòrum de recerca*

Tot i que, en ocasions, les Jornades han experimentat fluctuacions a causa de canvis d'equips de direcció, d'inconvenients derivats del trasllat de la facultat al campus actual, d'extinció de plans antics i inici de nous estudis o de celebracions d'alguns congressos en dates pròximes a la de les Jornades, una anàlisi de les dades dels articles publicats posa de manifest que les Jornades de Foment i la revista *Fòrum de recerca* han adquirit un posicionament en el calendari investigador de la Facultat de Ciències Humanes i Socials i han esdevingut una cita ineludible per als joves que s'inicien en la investigació. En aquest sentit, hem passat de 62 comunicacions presentades i un 40.3% de publicades en la primera edició, a 88 comunicacions presentades i un 76.1% de publicades en la quinzena edició, si tenim en compte aquestes actes i la monografia commemorativa.

L'observació per àmbits posa de manifest l'evolució espectacular de la publicació d'articles de psicologia, tot i que caldria comentar que, en anys anteriors al curs 2001-2, també inclouen les aportacions fetes pels investigadors en psicopedagogia. Aquesta situació és paral·lela a la importància dels grups d'investigació d'aquest àmbit, de llarga trajectòria des d'abans de la creació de la Universitat Jaume I. Pel que fa a l'àmbit de les humanitats, després d'un procés de reestructuració i canvi de l'antiga llicenciatura en Humanitats als nous Graus (Història i patrimoni; Humanitats: estudis interculturals) i els màsters i noves línies d'investigació associades, també s'ha assolit una continuïtat de participació. Respecte de l'àmbit de les llengües, de la traducció i de la comunicació, també s'ha aconseguit una estabilitat en la participació al llarg d'aquests anys. Finalment, voldríem destacar l'ascens de la implicació dels investigadors en l'àmbit de l'educació: la inclusió dels antics estudis de Magisteri dins de la FCHS, l'inici de la llicenciatura en Psicopedagogia, el Màster Universitari en Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes, i el pas de la diplomatura de Mestre als nous Graus, han estat

alguns dels factors que han incentivat l'activitat investigadora en aquest últim àmbit. Això ha permès que l'edició de 2010 pugui comptar, a banda dels tres articles seleccionats per al monogràfic commemoratiu, amb set articles i set pòsters per a aquest número que presentem ara.

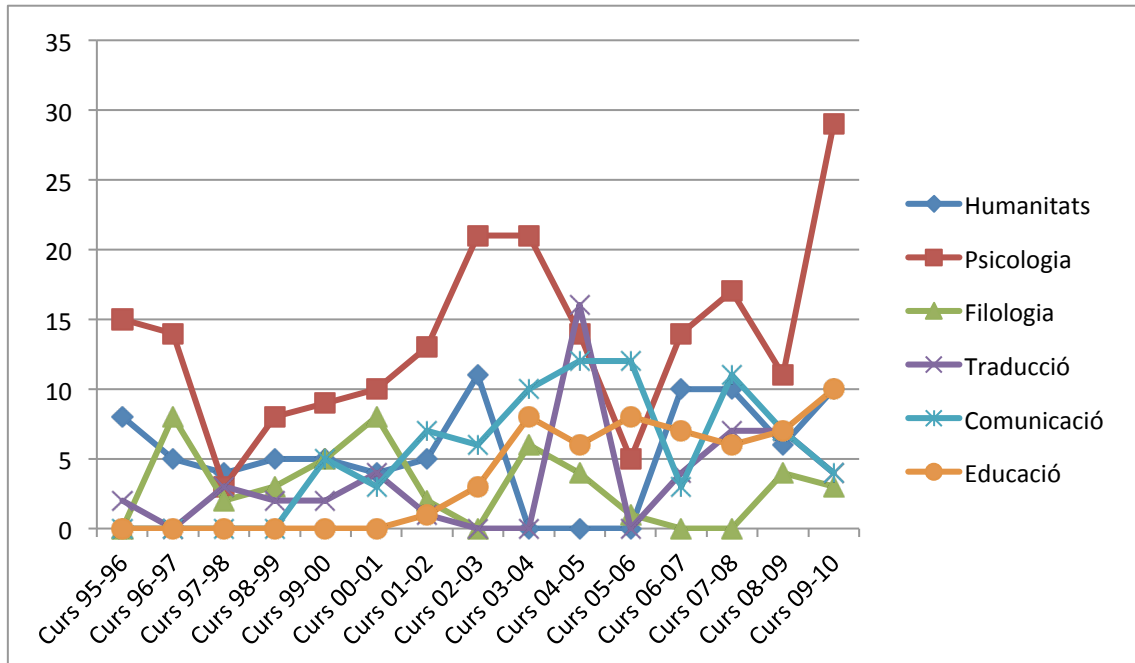


Figura 2. Distribució d'articles per àmbits temàtics

En aquesta presentació voldríem mostrar la gratitud envers totes les persones que han participat al llarg d'aquests quinze anys (estudiantat, professors responsables de línies d'investigació, directors i directores dels Màsters de la FCHS, els diversos equips directius de la facultat: degans i deganes, vicedegans i vicedeganes, secretaris i secretàries, personal d'administració), *va de soi*: sense elles, senzillament, aquell projecte inicial no hauria pogut tenir aquesta trajectòria sòlida.

Per a finalitzar, dues paraules d'Horaci: *Sapere aude*, atreveix-te a saber. Aquest, des del nostre punt de vista, ha de ser un dels objectius de la universitat actual: promoure l'estima i la necessitat del coneixement en tots els àmbits possibles. La ciència i la tecnologia són indispensables per al desenvolupament de la societat però, si a la base no hi ha una preocupació sincera i real per l'ésser humà i un suport explícit a les ciències que li són més immediates, l'esdevenidor no resulta excessivament esperançador. Des de centres com el nostre, una Facultat de Ciències Humanes i Socials, tenim l'obligació de continuar investigant en els àmbits de l'educació, del pensament, de l'ètica, de la comunicació, de la història, de les llengües i de la traducció o de la sociologia, entre altres, per garantir la base del veritable coneixement.

Rosa Agost

Directora de les XV Jornades de Foment de la Investigació



Jornades de Foment de la Investigació

**LA NUEVA ERA DE LAS
RETRANSMISIONES
DEPORTIVAS EN TELEVISIÓN**

Javier CASANOVA

EL DEPORTE EN TELEVISIÓN

En 2009 el consumo de televisión en el mundo no sólo no se ha visto afectado por la crisis, sino que ha roto récords con valores de 3 horas y 12 minutos diarias de media en todo el mundo. La audiencia nunca han sido tan alta y las nuevas tecnologías ofrecen a los espectadores más posibilidades: pueden ver más televisión y verla de otra manera.

Este desarrollo en el ámbito de la difusión de contenidos audiovisuales, así como en la integración de tecnologías emergentes y la prestación de los nuevos servicios avanzados favorece al espectador de televisión y significa un salto cualitativo que se suma a las increíbles cifras de audiencia que generan las retransmisiones deportivas.

El Mundial de Fútbol de Sudáfrica 2010 se va a ver íntegramente en HD, sin cintas, en sonido 5.1, con la producción de numerosos partidos por vez primera en estereoscópico y con miles de señales para satisfacer la demanda multiplataforma. Cada partido se va a seguir en Unidades Móviles con cerca de 30 cámaras, generalizando los nuevos sistemas de cámara lenta y entrando de lleno en la HD y el 3D.

El deporte sigue siendo una inversión segura para lograr el éxito de público en televisión. 2010 ha sido sin duda un año de récords en términos de audiencias y formatos en el deporte internacional, con la Liga de Campeones, los partidos de clasificación para el próximo Mundial y con la celebración de los Juegos Olímpicos de Invierno de Vancouver como principales eventos.

La audiencia de Eurosport durante los JJ.OO. de Vancouver 2010 ha roto todos los récords en Internet y obtuvo grandes resultados tanto en televisión como en las plataformas móviles. En televisión, gracias al prime time y a la cobertura en directo, 120 millones de telespectadores vieron los Juegos en Eurosport y Eurosport HD con una media de más de 11 horas por espectador.

En nuestro país, el ranking de emisiones más vistas está copado por retransmisiones deportivas, las quince primeras en el ranking anual. La emisión más vista del año 2009 corresponde al partido de Liga de Campeones Barcelona-Manchester United, en Antena 3, con 11.310.000 espectadores y 61,7% de cuota de pantalla. En España ha aumentado considerablemente la oferta deportiva en las parrillas de las emisoras, donde el deporte rey sigue siendo el fútbol y la televisión su principal aliado ya que podemos ver partidos prácticamente todos los días de la semana, con la Copa del Rey, la Liga de Campeones, la copa de la UEFA, la Liga Española (con partidos los viernes, sábados, domingos y lunes) y Ligas Europeas, en diferentes modalidades y plataformas en abierto o de pago. En la actualidad hay 27 canales deportivos que se emiten en España en las principales plataformas y a estos se le suman los canales generalistas que emiten en TDT y que cuentan con programas deportivos dentro de su parrilla de programación.

ALTA DEFINICIÓN EN TELEVISIÓN

Para la producción en HD, el formato preferido es el que está definido como HD-CIF en la norma ITU- R BT.709-4, descrito como 1920x1080, con relación de aspecto 16:9 y cadencias de imagen de barrido progresivo de 24, 25 y 30Hz y formatos de campos entrelazados de 50

y 60 Hz. Esta definición ayuda a asegurar que el formato 1920x1080 sea la base actual para intercambio internacional de programas y que las retransmisiones deportivas puedan ser vistas en todos los canales adaptados a la HDTV.

Con los nuevos formatos de televisión disponibles, el paso a HD y las tecnologías digitales, se han alcanzado unas cotas muy altas con respecto a la definición, el color, la velocidad de respuesta, el contraste, la calidad del negro, la resolución y la profundidad de imagen, dando lugar a experiencias audiovisuales revolucionarias. En un futuro muy cercano y coincidiendo con el «apagón analógico», las tecnologías de transmisión HD serán el formato de televisión universal y con la HDTV se estima que el estándar se fijará en una señal 1080i/p, 25fps, 4:2:2, con formato 16:9 y sonido 5.1.

Para que la pérdida de calidad entre la captación, la emisión y la recepción sea mínima se entiende que una señal HD se debe ver en un monitor de manera nativa o completa y actualmente no todos los consumidores disponen de pantallas FullHD en sus hogares. Se observa que la resolución 1080 es casi 6 veces superior a la tradicional de 576 PAL, lo que implica una mayor calidad, definición y nitidez. En HDTV, el formato siempre será 16:9 frente al actual 4:3, pero esto implica que si queremos ver una señal completa de HD en un monitor convencional tendremos que añadirle las conocidas bandas arriba y abajo, para respetar su formato panorámico. Esto suponía un problema y es que muchas cadenas rechazaban este formato pues implica la pérdida de hasta un 25% de la imagen. Sin embargo, el parque de monitores se va actualizando y, por lo general, ya casi todos los consumidores optan por el formato panorámico, que además tiene un tinte subjetivo de mayor calidad pues se asocia a un formato cinematográfico.

En muchas retransmisiones deportivas realizadas en HD se han visto obligadas a tener que optar necesariamente por un formato 4:3, pensando que técnicamente no es un problema recortar o *cropear* una señal panorámica para dejarla en 4:3. Simplemente, hay que tenerlo en cuenta a la hora de encuadrar los planos y muchos equipos realizan automáticamente este recorte en sus etapas de salida de señal.

El deporte en televisión ayuda a dar ese impulso a la HD e influye en las cadenas para que cada vez más se conserve la transmisión en HD sin modificar el formato, para que lleguen al espectador imágenes en HD nativa y poder aprovechar las ventajas de esta tecnología con las pantallas FullHD que tienen en el hogar muchos consumidores.

Siguiendo con estas innovaciones tecnológicas se está trabajando desde hace años en la *Ultra High Definition System* (UHDTV), con una resolución de imagen 16 veces mayor que la HDTV y una sensación que envuelve al espectador proporcionándole una calidad 30 veces mayor. Se podrá ver el desarrollo y los test de este nuevo formato de forma pública en los juegos Olímpicos de Londres del 2012 y en los de Rio de Janeiro cuatro años después.

Son muchas las cadenas que producen y emiten en HD, principalmente en países como EEUU, Japón y Australia. En Europa poco a poco se va produciendo el lanzamiento de canales de HD, principalmente en plataformas de pago por satélite, aunque también empiezan a aflorar los primeros canales de HD en TDT en abierto. Actualmente existen en Europa 280 canales en HD y se prevé que para 2013 se llegue a la cifra de 600.

En España, en abril de 2007, TV3 lanzó TVC HD, el primer canal en pruebas en HD lanzado en la TDT y RTVE, por su parte, emitió en 2008 los Juegos Olímpicos de Beijing en HD a través de Digital+ e Imagenio. Telemadrid ha sido la primera televisión en emitir en HD y en abierto dentro de la Comunidad Autónoma de Madrid. La cadena de televisión pública madrileña ha comenzado una experiencia mediante la que sus espectadores pueden seguir la retransmisión de los partidos de la Liga de Campeones en HD. La primera de las retransmisiones ha sido el encuentro entre el Oporto y el Arsenal, seguido en un nuevo canal Telemadrid HD a través del canal 63 de la TDT.

Existen 22 canales de HD disponibles en España y los podemos encontrar en abierto y también dentro de plataformas de pago. Relacionados con el deporte son Canal+ Liga HD, Canal+ Deportes HD, Eurosport HD y Gol Televisión HD. Por su parte, DirectTV, plataforma de televisión de pago americana ofrece más de 130 canales diferentes en HD, entre cine, entretenimiento, deporte, etc.

Gran parte de la rápida penetración de la HD en EE.UU. se debió al canal norteamericano de deportes ESPN (propiedad de Disney). Sus espectadores una vez que veían por primera vez un partido de fútbol americano en HD y en 5.1 no querían volver a ver un encuentro en SD. Ahora, podría ocurrir un fenómeno similar con el 3D ya que ESPN acaba de anunciar que lanzará un canal estereográfico por cable el 11 de junio, coincidiendo con el partido inaugural del Mundial de Sudáfrica. De momento, ESPN 3D prevé emitir en su primer año de vida un mínimo de 85 acontecimientos deportivos en 3D entre los que destacarían 25 encuentros del Mundial y algunos partidos destacados de la NBA.

3D TELEVISIÓN

El 3D ha entrado con mucha fuerza en el cine y la televisión es su próximo objetivo. El cine ha hecho películas en 3D desde 1930 y aunque su popularidad se perdió con los años ahora está de actualidad.

El 3DTV (Televisión Estereoscópica) es el sistema de televisión que permite al espectador percibir la *profundidad* de la escena que está viendo tal y como lo hace en la vida real, ofreciendo con ello imágenes tridimensionales más realistas.

Esta sensación se observa gracias a que tenemos dos imágenes para los dos ojos, la diferencia de lo que se ve por el ojo izquierdo y por el ojo derecho (disparidad binocular).

Con este nuevo sistema de televisión en 3D se reproduce esta disparidad binocular en un punto de vista fijo, son los llamados sistemas estereoscópicos de televisión y para lograrlo se necesitan unas gafas especiales.

Conscientes de la importancia que las emisiones en 3D están tomando, superando ya la fase de pruebas por parte de numerosos operadores que están dando ya pasos comerciales, el DVB Project es un organismo dispuesto a que las diferentes tecnologías estereoscópicas que coexisten actualmente no empañen el desarrollo normalizado de este nuevo fenómeno.

La Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) ha creado una comisión de estudio que pretende normalizar la futura generación de la estereoscopía, que conllevará nuevas técnicas que mejoren la apreciación 3D por parte del ojo humano, a través de una hoja de ruta que irá dando a conocer sus investigaciones intentando una cierta normalización de las tecnologías empleadas.

Por eso, ha puesto en marcha un programa de trabajo que debería llevar a establecer un marco para la emisión en 3D y ha creado dos grupos especializados. El primero está preparando los requisitos comerciales para el 3D, mientras que el segundo establecerá una tecnología que cumpla con esas necesidades.

La retransmisión de acontecimientos televisivos en directo a través del sistema 3D estereoscópico implica la modificación de muchos procedimientos técnicos y artísticos empleados hasta ahora. La implementación del 3D en las retransmisiones en directo obligará a modificar no sólo técnicamente las Unidades Móviles y las cámaras de televisión, sino también la ubicación, operativa de estas cámaras y la realización de la retransmisión a nivel de lenguaje visual.

Este año se esperan vender 1,2 millones de televisores 3D y más de 15 millones en 2013. La tecnología 3DTV ya está aquí y Samsung, Panasonic, Sony, Sharp y LG ya disponen de sus modelos Full HD 3D para comercializar durante el presente año. Sin embargo, su elevado coste y la escasez de contenidos son algunas de las dudas que genera entre los consumidores.

Como siempre pasa, la implantación de las nuevas tecnologías se prueba primero en acontecimientos relevantes y, en el mundo audiovisual, son los eventos deportivos, plataformas de investigación y desarrollo de futuros medios, soportes de captación y tecnologías de transmisión.

En cuanto se verifica su eficacia y su aporte a la espectacularidad del directo pasan a formar parte de toda la cadena de medios técnicos empleados para las retransmisiones televisivas. Esto es lo que ha pasado con las primeras emisiones en 3DTV, que han sido eventos deportivos de todo tipo, primero en cines y luego en las pantallas que los espectadores disponen en el hogar.

Cuatro cadenas de televisión en Estados Unidos están planeando dar servicio en 3DTV a partir del verano de 2010 con emisiones regulares: Direct TV, Discovery, ESPN y CBS. Cerca de 40 modelos de pantallas de televisión de 3D se podrán a la venta en las tiendas del país este año.

El encuentro de la Liga Nacional Americana de Hockey entre los New York Ranger y los NY Islanders (25 de marzo de 2010) en el Madison Square Garden ha sido el primer evento deportivo en emitirse con realización en 3D, en estereoscópico y en directo difundido al hogar.

En el encuentro entre Francia e Inglaterra del Torneo Seis Naciones (20 de marzo de 2010), además de los 80.000 espectadores que llenaban el recinto deportivo, se ha podido ver toda la emoción del rugby en directo y en 3D por miles de espectadores que abarrotaron las 28 salas de toda Francia en las que se proyectó vía satélite (a través de Eutelsat) el evento.

Es posible que las primeras experiencias sean a través de televisión de pago antes que en abierto, para asegurar con pasos muy pequeños el éxito comercial de esta nueva televisión.

Algunas cadenas de televisión en Europa también siguen el proceso americano, pero antes se debe encontrar un formato compatible que sea consensuado por los fabricantes de televisores para lograr uniformidad en la tecnología utilizada, con unas normas de radiodifusión y bajo unos organismos que regulen toda la migración tecnológica.

Para el consumo de estas primeras experiencias en 3D son necesarias la utilización de las gafas de obturación que permiten una correcta visualización de las dos imágenes, derecha e izquierda, en sus correspondientes ojos como si fuera una única imagen, que es comprimida terminando en una señal de HD que las pantallas más modernas son capaces de decodificar pero con pérdida de resolución final (estamos hablando de pantallas de televisión muy caras).

El mercado de los videojuegos favorece la implantación de esta tecnología ya que algunos fabricantes de videoconsolas van a permitir actualizar el software para la visualización de 3D a través del *Blu-ray*.

Nos encontramos con una amplia gama de cuestiones técnicas que se deben resolver y que suponen un sobre coste, entre ellas, el creciente pero limitado equipo necesario para producir programas en 3DTV.

Es necesario saber qué tecnología es mejor, qué gafas usar y cómo transmitir señales estereoscópicas en un canal de HD.

Cámaras en pareja una al lado de la otra, la cámara única (con dos lentes) y cámaras una encima de la otra. También una serie de sistemas de post-producción, parte vital de la producción de programas de televisión de 3D.

Otra cuestión es la conversión de señales de 2D a 3D, tecnología que ya funciona pero que supone una pérdida final de calidad de imagen.

Panasonic comercializa la primera cámara compacta profesional de Alta Definición (Full HD) con grabación en 3D, la AG-3DA1. Se han desarrollado también sistemas que ofrecen repeticiones, edición y cámara lenta en retransmisiones en directo en 3D.

En la actualidad existen proyectos para ofrecer cobertura tridimensional en directo, como los de la británica Sky que ha encargado a Sony la construcción de la primera Móvil para producción 3D en directo y que transmitirá a través de la infraestructura de HD existente.

Hasta la fecha esta cadena inglesa está emitiendo la Premier League en 3D en bares y pubs y anuncia su emisión regular hacia el hogar para el mes de abril de 2010.

En los próximos meses llegarán a los mercados británico e irlandés toda una gama de nuevos modelos de televisión. Las nuevas Unidades Móviles contribuirán a llevar a los hogares contenidos tridimensionales que serán compatibles con todos los televisores 3D de los principales fabricantes.

Por lo demás, las cadenas de transmisión por satélite (Eutelsat y Astra) ya pueden emitir 3D sin problema y están ofreciendo contenidos en salas de cine comerciales. Las soluciones 3DTV incluyen también el *Home Theater* (preferentemente *Blu-ray*) pero también soluciones VOD y PPV (bien por Internet, por TDT o por los canales tradicionales).

Hay varias retransmisiones que se van a emitir en este formato, el torneo parisino de tenis, Roland Garros, se suma con su próxima emisión en 3D en Europa.

El segundo Grand Slam del año se emite de esta forma para los abonados a Eurosport y Orange TV France y se va a disputar del 23 de mayo al 6 de junio de 2010. Es uno de los eventos deportivos con mayor audiencia televisiva de Europa y en lo referente a la retransmisión, los abonados de Orange TV Francia van a poder acceder a estos contenidos siempre y cuando sus televisores empleen la tecnología Full HD en 3D.

Además, va a lanzar un canal tridimensional en mayo del 2010 dentro del plan que los principales operadores y plataformas europeas están elaborando para la progresiva llegada de contenidos y canales 3D. Será un canal dedicado al deporte, que incluirá progresivamente más eventos deportivos.

La Copa Mundial de la FIFA Sudáfrica 2010 va a ser el primer acontecimiento global 3D en directo de la historia y será una experiencia extraordinariamente intensa y dinámica. Grandes acontecimientos deportivos como el Mundial y los Juegos Olímpicos de verano de 2012 en Londres, dispondrán de una cobertura de televisión 3D y aumentarán el apetito del público por esta nueva experiencia televisual.

En España se ha demostrado la viabilidad técnica de la emisión de eventos en directo en estereoscopía, donde el consorcio 3D Live ha llevado a cabo una exitosa experiencia de retransmisión en 3D de un evento deportivo en directo. El reciente encuentro de la primera división de fútbol sala entre el Inter Movistar y el MRA Navarra se retransmitió en HD 3D a través de Hispasat a una sala de cine y a varias pantallas, abriendo las puertas a nuevos servicios de difusión de contenidos 3D en un ámbito, el deporte, que genera gran aceptación entre los espectadores.

Canal+ España va a emitir por primera vez en 3D los mejores partidos de la Copa Mundial de la FIFA 2010. Será la primera cadena en España que emite en 3D (Canal+ 3D), gracias a su apuesta por buscar la vanguardia tecnológica, al igual que ya fue la primera cadena en emitir en HD. Junto a Digital+, la productora independiente 3D Pictures, está poniendo en marcha y ultima la presentación de 3D Channel, que no emitirá por TDT y sí lo hará a través de IPTV, satélite, Mobile TV, dispositivos digitales móviles *handheld*, *iPod video*, videoconsolas móviles, nuevas plataformas digitales, nuevas tecnologías y redes inalámbricas.

TV3 ha dado los primeros pasos de cara a iniciar la producción de programas en estereoscopía y ha realizado pruebas de emisiones en 3D. Se convierte en la primera televisión en España que anuncia experiencias regulares en producción estereográfica, siendo pionera una vez más después de ser también la primera en producir y emitir en HD.

El progreso es imparable y se está hablando de algo más excitante que el 3D de HD, de que los próximos Juegos Olímpicos sean transmitidos en 3D, pero con dos señales de 4K (cada una con cuatro veces la definición de una imagen HDTV).

La estereoscopía tiene, pues, dos vertientes: una meramente técnica, que permita crear la sensación de profundidad a imágenes planas, y otra creativa, que sepa darle intención narrativa, dramática o emocional a esta nueva característica.

El 3D no es una opción, sino todo indica que cada día más será una herramienta común en el mundo del audiovisual y serán muchos los profesionales del sector los que abordarán un

proyecto en 3D en los próximos meses.

Este nuevo formato, más allá de una moda pasajera es la evolución natural de los medios digitales en el hogar. Como hemos podido comprobar en el cine, el 3D crea una mejor experiencia y más inmediata de lo que nunca hayamos conocido hasta ahora. El 19% de los profesionales que han participado en un sondeo considera que el 3D sólo será viable cuando desaparezca la necesidad de utilizar gafas.

Se trata de pensar si el 3D será el nuevo y único estándar audiovisual, o si todavía habrá espacio, en el futuro inmediato, para una producción regular de contenidos en 2D. ¿Ha llegado la estereomanía?

INTERNET Y TELEVISIÓN

El desarrollo tecnológico de la televisión, la telefonía móvil e Internet suponen nuevas alternativas de difusión del deporte. El impacto que está teniendo el acceso a Internet de banda ancha y en concreto el consumo de televisión incrementa las posibilidades de entretenimiento y ocio modificando hábitos de consumo y dando nuevas oportunidades de negocio a las nuevas formas de publicidad.

La digitalización ha permitido que en los últimos años se esté produciendo una integración entre los medios audiovisuales. Con los avances de las redes móviles e Internet, el espectador ha dejado de depender del programador y puede elegir en cualquier momento qué es lo que quiere ver y cuándo lo quiere ver, recibiendo servicios a través de la televisión o la televisión a través del ordenador.

Estos nuevos formatos multiplataforma, interactivos, hacen de las webs de las cadenas de televisión auténticos servicios de TV a la carta, son nuevas ventanas de difusión de contenidos y explotación de productos y en la actualidad se pueden ver, en cualquier momento, prácticamente la totalidad de las producciones propias de cada cadena. Series, concursos, programas, retransmisiones deportivas, magazines o informativos de cada televisión están colgadas en los correspondientes sitios, accesibles a cualquier hora del día o de la noche y apuntan a un consumo audiovisual no televisivo creciente.

Los esfuerzos más visibles de los operadores se concentran ahora en la colonización de Internet y en el intento de apropiación de sus mecanismos de comunicación social. La Televisión Web (Web TV) ofrece acceso a Internet a través de una televisión que se combina con una conexión de banda ancha, mediante la tecnología *streaming*, que se basa en la transmisión de vídeo en tiempo real a través de Internet. El ancho de banda disponible de cada conexión de los usuarios condiciona la fluidez de la señal en la recepción del sistema.

Veremos transmisiones deportivas u otros eventos con *simulcast* (transmisión simultánea en diferentes medios) en la web, junto con un chat asociado a través de una red social. TVE (con las Olimpiadas de Pekín en 2008 y el Mundial de Atletismo en 2009), Telecinco (Copa Confederaciones), La Sexta (Fórmula 1 y Eurobasket 2009) y los canales de la FORTA (que en

septiembre de 2009 comenzaron a emitir los partidos de la Liga de Campeones), han realizado ya experiencias abiertas de este tipo, con resultados más que aceptables de uso y calidad de recepción en un equipamiento informático medio.

El desarrollo tecnológico posibilita la existencia de una creciente oferta audiovisual a través de tecnologías distintas de la televisión tradicional, como pueden ser Internet o telefonía móvil de última generación. Se ofertan en la actualidad determinados contenidos (repetición de los goles, mejores jugadas, resúmenes), para lo cual los operadores necesitan licencia de retransmisión por parte de los titulares de los derechos de explotación

El portal Plus.es de Digital+ ha anunciado la comercialización online de los partidos del Mundial de fútbol de 2010.

Los amantes del deporte y concretamente del fútbol pueden seguir la Liga española por televisión y también por Internet, donde el partido Real Madrid-FC Barcelona ha marcado el inicio de una nueva etapa de la Liga Multimedia en LaSexta, que a través de su web inicia por primera vez en España su emisión en directo por Internet. La cadena consolida, junto con la emisión en directo de la Fórmula 1, esta iniciativa pionera como su gran apuesta multimedia.

En febrero de 2007, inició esta experiencia con un partido de UEFA entre el Steaua de Bucarest y el Sevilla y ha ofrecido otros acontecimientos deportivos como el Eurobasket de Polonia y el de Madrid.

La web de la cadena ha conseguido datos de crecimiento espectaculares y, durante el mes de marzo, batió un nuevo récord con casi seis millones de visitas (5.642.847) y seis millones de vídeos vistos en ese mes.

Con motivo de los Juegos de Pekín, TVE creó una página especialmente dedicada a los Juegos Olímpicos en la que se pudieron ver todas las pruebas, en directo o en diferido, y en su web se han podido seguir los JJOO de invierno en Vancouver 2010, los mundiales de Atletismo en Berlín 2009, la Moto GP, etc.

La productora *Mediapro* ya ha anunciado una inminente oferta de pago por visión en la red para las transmisiones de la Liga de fútbol.

El panorama audiovisual español ha entrado en una fase de redefinición. El impacto de la crisis económica, en forma de reducción de los ingresos por publicidad, la desaparición de la televisión analógica y el nuevo entorno regulatorio (aprobación de la TDT de pago, supresión de la publicidad en RTVE) han llevado a los diferentes agentes a desarrollar nuevas estrategias corporativas (proyectos de fusión de cadenas, presencia más activa en Internet, etc.) y a definir nuevos modelos de negocio que aprovechen las ventajas de la televisión digital (TDT de pago, TV en HD).

El creciente consumo de televisión a través de Internet ha provocado que las cadenas generalistas se interesen por Internet como nuevo canal de distribución de sus contenidos. La conectividad de las televisiones a Internet supone un paso más hacia la personalización total de los contenidos audiovisuales a las necesidades de los espectadores.

El usuario puede acceder directamente a través del mando a distancia de su televisor a un amplio abanico de contenidos mediante una conexión de banda ancha. Es un decidido impulso

que todas las cadenas dan a sus portales de distribución de contenidos en Internet, tendencia que se consolida y complementa la difusión tradicional, e incluso la difusión a dispositivos móviles.

Por otra parte, las retransmisiones deportivas en directo llegan también a YouTube, por el momento se ha llegado a un acuerdo para ofrecer la liga de cricket de la India y es posible que en un futuro y bajo acuerdo de los propietarios de los derechos de explotación veamos otras ligas de deportes mayoritarios.

Estamos viendo iniciativas para acceder a la red desde el mando del televisor, así como dispositivos que conectan la televisión convencional a la web sin necesidad de un ordenador. Estas y otras innovaciones están acercando la televisión online hasta el último reducto de la televisión clásica, el cuarto de estar, y van a posibilitar el nacimiento de la Televisión 2.0., un nuevo medio híbrido con el televidente-internauta, y mezclará los contenidos clásicos en formato TDT con el *videostreaming* en *websites*.

Los televisores con conexión directa a la red y capacidad autónoma de almacenamiento que han empezado a comercializarse en 2009 permiten no sólo el uso directo de webs audiovisuales (a través de *widgets* o aplicaciones que facilitan el acceso a servicios concretos, manejables desde el mando a distancia), sino también que las funciones interactivas residan en la propia inteligencia de la red y no dependan de las capacidades del sintonizador. La conexión del televisor a Internet abrirá puertas desconocidas hasta ahora a la interactividad. El televisor dejará así de ser algo pasivo para ser un punto de acceso a un universo con una oferta de contenidos en el momento que el consumidor quiera y vemos que también puede representar un paso audaz para recuperar algunas de las tareas que ha ido devorando el PC.

El deporte se ha ido transformando para favorecer su retransmisión televisiva pero ahora lo deberá hacer también pensando en los nuevos medios como Internet y la telefonía móvil. En este sentido el soporte va a ser determinante a la hora de planificar y diseñar los aspectos de las retransmisiones deportivas según se quieran ver los aspectos más generales o los detalles más llamativos.

NUEVOS DESARROLLOS EN TELEVISIÓN

Existen otros avances técnicos que han mejorado sustancialmente las retransmisiones deportivas en televisión:

- El *instant replay* o repetición, capaz de reproducir en distintas velocidades y en HD cualquier ángulo del juego.
- El *slow motion* o cámara lenta, juega con la velocidad a la que se muestran las imágenes de un evento, ayudándonos a percibir mejor todos los detalles.
- El ojo de halcón, para aclarar las jugadas dudosas de la forma más exacta posible.
- La infografía, con rótulos, grafismos y cabeceras.
- Las cámaras cenitales, las microcámaras, las *SkyCams* o *CableCams*.
- La pantalla partida, para seguir varios eventos a la vez.

También el sistema online de fuera de juego virtual para la repetición instantánea de la jugada en cualquier momento durante un partido de fútbol en directo, basado en la combinación de multi-cámara (múltiples ángulos) de grabación, ofrece en tiempo real y de forma totalmente automatizada los gráficos correspondientes a los límites de cada área del terreno de juego, controlar todo tipo de gráficas de fuera de juego, zonas de peligro, marcadores sobre el césped, distancias entre jugadores, etc.

Otro desarrollo a tener en cuenta es lo que se conoce como La realidad aumentada, que es el término que se usa para definir una visión directa o indirecta de un entorno físico del mundo real, cuyos elementos se combinan con elementos virtuales para la creación de una realidad mixta a tiempo real. Consiste en un conjunto de dispositivos que añaden información virtual a la información física ya existente. Esta es la principal diferencia con la realidad virtual, puesto que no sustituye la realidad física, sino que sobreimprime los datos informáticos al mundo real.

La televisión en movilidad es otra innovación tecnológica que está presente en el desarrollo de nuevos modelos de transmisión, ofreciendo el acceso desde dispositivos móviles a contenidos televisivos a través de ondas radioeléctricas, terrestres o satelitales, es lo que se conoce como TV móvil. En España el repertorio televisivo incluye la señal en *streaming* o lineal de 30 canales abiertos y de pago, bucles de contenidos adaptados a las pantallas de los teléfonos y piezas descargables de capítulos de series, noticias, etc. El fútbol de Gol TV también puede verse desde hace unos meses en los dispositivos móviles, con un precio sensiblemente inferior al de otras plataformas.

Todo parece indicar que caminamos hacia dispositivos móviles, interactivos, con alta capacidad de almacenamiento y posibilidad de recibir varias señales diferentes. En cuanto a contenidos, parece que ha quedado claro que no basta con empaquetar y ofrece lo ya existente, hay que crear valor para un usuario que está acostumbrando a consumir contenidos donde, cuándo y como quiere.

CONCLUSIONES

Estos cambios van a determinar nuevas formas de ver el deporte y el movimiento del cuerpo humano, incrementando así la espectacularidad y, probablemente, las audiencias de las retransmisiones deportivas.

Esta transformación y la rápida sucesión de desarrollos y cambios que se están produciendo, impulsados por la revolución de las nuevas tecnologías y del mercado favorecen el seguimiento de cualquier retransmisión en directo, a través de televisión o de Internet (IPTV y TV móvil), en HD y formato panorámico y, cuando los aparatos de televisión lo permitan, en 3D desde el hogar.

Aunque el nuevo estándar de calidad de imagen en HD (que ahora se complementa con las noticias sobre la nueva televisión estereoscópica) exige la renovación de una buena parte de los equipos técnicos, tanto en las empresas especializadas en producción como los canales, van a permitir la diferenciación de producto a corto plazo con la intención de aumentar la espectacularidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES DE TELEVISIÓN (2010): *La industria audiovisual en España: escenarios de un futuro digital*, Madrid. ISBN 978-84-937306-7-3.
- BARLOVENTO COMUNICACIÓN SEGÚN DATOS DE TNS (2010): *Análisis Televisivo 2009*, Madrid. Madrid [12 de Enero].
- COMISIÓN NACIONAL DE LA COMPETENCIA (2008): *Informe sobre la competencia en los mercados de adquisición y explotación de derechos audiovisuales de fútbol en España*, Madrid [5 de junio].
- GRUPO TÉCNICO DEL FORO DE LA TELEVISIÓN DE ALTA DEFINICIÓN EN ESPAÑA (2008): *Foro de la televisión de Alta Definición en España: Tendencias futuras*, Madrid [marzo].
- MARÍN MONTÍN, JOAQUÍN (2006): «Las retransmisiones deportivas a través de Internet», *IX Congreso IBERCOM*. Sevilla-Cádiz.
- MARÍN MONTÍN, JOAQUÍN (2004): «Las retransmisiones deportivas en Televisión», *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*.
- MORAGAS I SPÀ, MIQUEL DE (1994): «Televisión, deporte y Movimiento Olímpico: las próximas etapas de una sinergia», *Centre d'Estudis Olímpics UAB*.

PÁGINAS WEB

- <<http://www.kronomav.com>>
- <<http://www.panasonic.com/3D>>
- <<http://www.directv.com>>
- <<http://www.sony.net/united/3D>>
- <<http://www.cincodias.com>>
- <<http://www.mediapro.es>>
- <<http://www.20203dmedia.eu>>
- <<http://www.3dmedia-cluster.eu>>
- <<http://www.panoramaaudiovisual.com>>
- <<http://www.sky.com/shop/3d/home/>>
- <<http://www.itu.int/es>> *Unión Internacional de Telecomunicaciones*.
- <<http://www.ebu.ch/>> *Unión Europea de Radiodifusión (ASE/EBU)*.
- <<http://www.displaysearch.com>>
- <<http://www.mundoplus.tv>>
- <<http://www.3dtvworldforum.com>>
- <<http://www.cineytele.com>>
- <<http://www.cinemaon.info>>



Jornades de Foment de la Investigació

**LAS PERÍFRASIS COMO
ELEMENTOS ÚNICOS
DEL ESPAÑOL**

Bárbara MARTÍNEZ LLENAS

INTRODUCCIÓN: EL CONCEPTO DE «*UNIQUE ITEM*»

Cuando en traducción hablamos de «*unique item*», nos referimos a características o elementos lingüísticos particulares de la lengua meta sin equivalentes directos o estructuras paralelas en la lengua de partida, es decir, que no se representan de la misma manera en otros idiomas.

Este concepto se enmarca en el contexto de la búsqueda de universales de traducción. Los universales de traducción son características que ciertos investigadores (entre otros, Baker, quien popularizó el término durante la década de los noventa) consideran inherentes a los textos traducidos en contraposición a los textos escritos originalmente en lengua meta y que se manifiestan con independencia de otros factores que puedan afectar al proceso traductor. Entre los candidatos más estudiados hasta el momento se encuentran, por ejemplo, la explicitación (tendencia del texto traducido a incorporar información añadida para hacer el mensaje más comprensible) y la simplificación (codificación de la información en la traducción de manera más sencilla que en el original).

En 2004, Tirkkonen-Condit descubrió que existen ciertos elementos que, a pesar de ser típicos del finlandés, presentan una frecuencia menor de aparición en textos traducidos con respecto a textos escritos originalmente en este idioma. A estos elementos los denominó «*unique items*», y los definió como elementos que no cuentan con un equivalente inmediatamente accesible en la lengua de partida y, por consiguiente, no se activan con facilidad en el momento de traducir.

Tirkkonen-Condit sugirió que la infrarrepresentación de estos elementos podía constituir un buen candidato a universal de traducción. Hasta el momento, esta característica ha sido estudiada, con resultados positivos, fundamentalmente en corpus de finlandés, sueco y danés.

I have called this the unique items hypothesis, and I would like to test the hypothesis from comparative corpora of various languages, if these were available. [...] If it gets validated across languages, there is a good reason to suspect that there is a filtering element in the translation process which directs the translator's mind to those linguistic items in the target language that *do* have linguistic counterparts. This filter blinds the translator so that s/he tends to overlook the unique linguistic items (Tirkkonen-Condit, 2002a: 16).

Si queremos averiguar, como pretendía Tirkkonen-Condit, si la infrarrepresentación de estos elementos en las traducciones constituye una verdadera tendencia universal – y esto puede ser interesante para mejorar nuestra comprensión del proceso traductor o tener consecuencias en la didáctica de la traducción –, es preciso, en primer lugar, definir con claridad a qué nos referimos cuando hablamos de un «*unique item*», y qué tipo de elementos cumplen en principio los requisitos para ser considerados como tales.

A continuación enumeramos algunos ejemplos de elementos que hasta ahora se han estudiado como «*unique items*»:

- Tirkkonen-Condit (2004) analizó 20 verbos finlandeses de los dominios léxicos particulares de suficiencia y posibilidad (que vendrían a traducirse, por ejemplo, como «ser lo suficientemente fuerte» o «tener tiempo suficiente») y dos partículas clíticas enfáticas cuya traducción es extremadamente dependiente del contexto.
- Mauranen (2000): estudió el conector *toisaalta*, que puede corresponder en cierta medida tanto al «*on one hand*» como al «*on the other hand*» ingleses.
- Gellerstam, en 1996, estudió partículas específicas del sueco en novelas escritas en inglés y traducidas al sueco y novelas escritas originalmente en sueco.
- Jakobsen, en 1986, trabajó sobre el pronombre «*man*» y la partícula discursiva «*jo*» en originales daneses y traducciones del inglés al danés.
- Eskola (2004), centró su investigación en estructuras sintácticas (ciertas construcciones con formas verbales impersonales típicas del finlandés).

En primer lugar, es preciso aclarar que los elementos de los que hablamos no son intraducibles ni carecen de equivalentes. Simplemente no tienen un equivalente directo o fácilmente identificable porque, por ejemplo, entre ellos y los elementos que les corresponden en la lengua de partida no hay identidad formal.

Every language has linguistic elements that are unique in the sense that they lack straightforward linguistic counterparts in other languages. These elements may be lexical, phrasal, syntactic or textual, and they need not be in any sense untranslatable; they are simply not similarly manifested (e.g. lexicalized) in other languages. (Tirkkonen-Condit, 2004: 177)

En este sentido, estamos de acuerdo con la opinión de Chesterman (2004) acerca de que el concepto de «*uniqueness*» debe ser adoptado en un sentido relativo, es decir, que la unicidad no es una propiedad absoluta sino que sólo puede entenderse al relacionar dos o más elementos. Cuanto menos similares son dos elementos equivalentes en dos idiomas, mayor será el grado de unicidad del elemento meta estudiado. ¿Y a qué nos referimos cuando decimos similar? En general, a cierto grado de similitud a nivel formal, pero, como bien apunta Chesterman, este punto dista mucho de estar lo suficientemente claro. Se podría decir que, una vez hemos definido en qué categoría lingüística clasificar un determinado elemento del español, podemos determinar si en el inglés utiliza otro tipo de categoría lingüística para expresar lo mismo. Por ejemplo, no habría equivalencia a nivel formal o gramatical cuando, para expresar un mismo significado, el español utiliza una construcción impersonal mientras que el inglés prefiere la forma personal.

Por otro lado, a pesar de lo que pudiera dar a entender la denominación «único», estas características o elementos no tienen por qué ser exclusivos de la lengua en cuestión. Pueden darse en otros idiomas, siempre y cuando no se trate de uno de los que conformen la combinación lingüística que estamos analizando. Es decir, son elementos característicos de la lengua meta que no se manifiestan de la misma manera en la lengua de partida, pero es posible que sí lo hagan en otras lenguas.

Entonces, según la definición que proporcionan los diccionarios de «único» (Solo y sin otro de su especie¹), esta denominación no sería del todo adecuada para los elementos que tratamos. Una posible alternativa sería utilizar el adjetivo «típico» (Característico o representativo de un tipo²; Peculiar de la persona o cosa de que se trata³), ya que hablamos de formas de expresión que son propias y características de la lengua meta, tengamos o no en cuenta la existencia de los mismos en lenguas distintas. Tirkkonen-Condit (2002b) demuestra que la presencia de este tipo de elementos en un texto tiende a hacer pensar que se trata de un original y no de una traducción, ya que los lectores los sienten propios del lenguaje espontáneo y natural en su idioma.

LAS PERÍFRASIS VERBALES COMO CANDIDATOS A «UNIQUE ITEM» EN ESPAÑOL

Para hallar este tipo de elementos, tanto Tirkkonen Condit como Chesterman sugieren en cierta medida partir de estudios contrastivos. Tras la consulta de obras de análisis contrastivo entre el español y el inglés, hemos constatado que las perífrasis verbales son elementos que diversos autores consideran una peculiaridad del sistema lingüístico español; en concreto, debido al elevado número de construcciones de este tipo que existen en nuestra lengua en comparación con otras como el inglés. Yllera (1999: 3395) afirma, por ejemplo, que «las perífrasis de gerundio expresan valores aspectuales que en otras lenguas, en algunos casos incluso románicas, se obtienen por procedimientos léxicos (adverbios, locuciones adverbiales, etcétera)». Por ejemplo, en frases de valor frecuentativo en tiempo presente que requieren la utilización de adverbios en inglés (del tipo «*she usually does something*»), no es indispensable la inclusión de la perífrasis «soler + infinitivo» en la traducción, ya que el español también dispone de adverbios o construcciones que expresan el mismo matiz: «generalmente», «habitualmente», «por lo común», etcétera.

Las perífrasis verbales son, en líneas generales, conjuntos de dos o más verbos que forman una unidad lingüística compleja que funciona como núcleo del predicado. El primero se denomina auxiliar y es un verbo conjugado; el segundo, o verbo principal, pues es el que aporta el contenido semántico, es una forma no personal y, según se trate de un infinitivo, un gerundio o un participio, se clasificará la perífrasis en uno de tres grupos: perífrasis de infinitivo, perífrasis de gerundio o perífrasis de participio. A pesar de la unidad de sus componentes, entre el verbo auxiliar y el auxiliado de casi todas las perífrasis (excepto algunas como «haber de» o «deber de») pueden intercalarse elementos como adverbios, complementos circunstanciales, sujetos e incisos de distinta naturaleza. En español, las perífrasis complementan a la conjugación verbal de tiempos simples y compuestos aportando matices no representados en la misma de, por ejemplo, modo (obligación, probabilidad, necesidad, etc.), aspecto (incoativo, durativo, puntual, etc.), tiempo o estilo.

En la obra de Fente Gómez (1971) *Estilística del verbo en inglés y en español*, el autor estudia fenómenos lingüísticos comparables en ambas lenguas (relacionados con el verbo) que no siempre manifiestan una identidad estructural. Si bien admite que algunas construcciones del

inglés se acercan mucho a las españolas, el autor considera las perífrasis verbales con verbos de movimiento como uno de los rasgos más característicos del español sin equivalentes directos en inglés. Fente Gómez señala que los resultados que arroja su estudio, basado en un corpus no demasiado amplio de novelas y ensayos contemporáneos en inglés y en español y sus respectivas traducciones, indican que la utilización de construcciones perifrásticas es un 10 ó 15 por 100 mayor en español que en inglés. En originales ingleses traducidos al español, encuentra tan pocos ejemplos de perífrasis que el autor aventura que la falta de estructuras originales paralelas a las españolas influye en el traductor, favoreciendo la traducción literal mediante el uso de adverbios u otros medios sintácticos y léxicos (Fente Gómez, 1971: 130).

Por supuesto, esto no siempre es así. Por el contacto entre lenguas y por el solapamiento de funciones, hay muchas perífrasis que tienen un equivalente inmediatamente accesible y estandarizado en inglés (es el caso de «poder/querer + infinitivo», por ejemplo), que incluso puede encontrarse en cualquier diccionario bilingüe.

Por este motivo, en un principio, intentamos clasificar las 32 perífrasis incluidas en el análisis de acuerdo con nuestras expectativas con respecto a los resultados de su búsqueda en el corpus, es decir, según si considerábamos que determinada perífrasis tienen o no una correspondencia fácilmente identificable en la lengua original y, por tanto, se manifestarían en mayor o menor grado en las traducciones.

- GRUPO I: perífrasis que (a pesar de que pueda no haber correspondencia formal o estructural) cuentan con un elemento equivalente fácilmente identificable en inglés, ya sea porque son la opción generalizada para expresar el mismo significado en español, o debido a la falta de estructuras alternativas (11 casos). Ejemplos: empezar/comenzar a + infinitivo; seguir/continuar + gerundio.
- GRUPO II: perífrasis que, por el contrario, son particulares del español y no cuentan con estructuras paralelas en inglés (10 casos). Ejemplos: haber que + infinitivo; andar + gerundio.
- GRUPO III: perífrasis que se encuentran en una situación intermedia, ya sea porque existen distintas alternativas a la hora de traducir, unas más evidentes que otras, y el que el traductor se decante por una u otra opción depende de diversas variables, o por un abanico de razones distintas, como en el caso de «soler + infinitivo», en el que el grado de similitud cambia según el tiempo verbal (pasado o presente) en que se use la perífrasis (11 casos). Ejemplos: echar(se) a + infinitivo; soler + infinitivo.

ANÁLISIS DEL CORPUS

Basándonos en las pautas metodológicas que Baker (1995) propuso para la búsqueda de universales de traducción, compilamos un corpus comparable de textos literarios contemporáneos (de aproximadamente 845.000 palabras) compuesto por un subcorpus de textos escritos

originalmente en español, que nos permitió determinar las frecuencias de uso de cada perífrasis en textos producidos de manera natural y un subcorpus de textos traducidos del inglés al español, con el objetivo de poder comparar dichas frecuencias con aquellas halladas en la lengua traducida. Las condiciones de comparabilidad que establecimos fueron las siguientes:

- Género: novela policiaca (clásica y negra).
- Criterio cronológico: sincrónico (restringido a un período de tiempo determinado) y contemporáneo (todas las novelas fueron escritas, traducidas y publicadas entre los años 1990 y 1996).
- Tamaño: incluye los textos íntegros de cinco novelas de autores españoles y cinco novelas de autores anglosajones traducidos al español. La diferencia en el número total de palabras de cada subcorpus (324.431 en el de originales y 520.410 en el de traducciones) obligó a extrapolar los resultados.

La extracción semiautomática de las perífrasis se realizó con WordSmith Tools, un programa de análisis léxico que procesa textos electrónicos y genera concordancias. Tras buscar todas las formas flexionadas de los auxiliares de las perífrasis, fue preciso analizar manualmente los resultados que nos proporcionó el software para eliminar los casos que no correspondían a perífrasis reales. Se contaron las concordancias relevantes para obtener las frecuencias de uso de las perífrasis en cada subcorpus y, posteriormente, se extrapolaron estas frecuencias para hacerlas comparables, multiplicando el número de veces que aparecía la perífrasis por un millón y dividiendo el resultado por el número total de palabras del subcorpus. En la Tabla 1 podemos ver los resultados de la búsqueda en el corpus.

Basándonos en estos resultados, podemos afirmar que en la mayor parte de las perífrasis en las que esperábamos encontrar una infrarrepresentación en el corpus de traducciones (grupo II), esto fue así, excepto en «alcanzar a + infinitivo» y «venir + gerundio», debido, en ambos casos, a la poca frecuencia de uso que tienen estas perífrasis en el español estándar actual.

Con respecto a las perífrasis del grupo I, no hubo sorpresas con perífrasis como «empezar a + infinitivo» y «volver a + infinitivo», pero nos encontramos con bastantes perífrasis que pensábamos que estarían bien representadas en el corpus de traducciones y, sin embargo, resultaron infrarrepresentadas: «tratar de + infinitivo», «ser de + infinitivo», «comenzar a + infinitivo», «acabar/terminar por + infinitivo», «seguir/continuar + gerundio» y «acabar/terminar + gerundio».

En cuanto a las del grupo III, confirmamos algunas intuiciones, como la de la sobrerrepresentación de las perífrasis «echar/romper a + infinitivo», pero, salvo estas y «llevar + gerundio» (en cuyo caso, el tiempo perfecto en forma continua combinado con un complemento temporal en inglés activa sin duda su utilización en las traducciones al español), todas las demás perífrasis de este grupo resultaron infrarrepresentadas en las traducciones.

Perífrasis	Total ES	Porcentaje ES	Extrapolación ES (apariciones x millón de palabras)	Total TRAD	Porcentaje TRAD	Extrapolación TRAD (apariciones x millón de palabras)	Diferencia ES/TRAD porcentaje	Diferencia ES/TRAD extrapolación	¿Se verifica la hipótesis?
1. Ir a + INF (II)	47	0,0145	145	60	0,0115	115	0,0030	30	Sí
2. Haber de + INF (II)	61	0,0188	188	33	0,0063	63	0,0125	125	Sí
3. Haber que + INF (II)	146	0,0450	450	67	0,0129	129	0,0321	321	Sí
4. Querer + INF (III)	10	0,0031	31	0	0,0000	0	0,0031	31	Sí
5. Venir a + INF (II)	1	0,0003	3	0	0,0000	0	0,0003	3	Sí
6. Tratar de + INF (I)	70	0,0216	216	89	0,0171	171	0,0045	45	Sí
7. Acertar a + INF (II)	6	0,0018	18	0	0,0000	0	0,0018	18	Sí
8. Ser de + INF (I)	7	0,0022	22	9	0,0017	17	0,0004	4	Sí
9. Empezar a + INF (I)	114	0,0351	351	254	0,0488	488	-0,0137	-137	No
10. Comenzar a + INF (I)	50	0,0154	154	24	0,0046	46	0,0108	108	Sí
11. Ponerse a + INF (III)	37	0,0114	114	29	0,0056	56	0,0058	58	Sí
12. Echarse a + INF (III)	31	0,0096	96	76	0,0146	146	-0,0050	-50	No
13. Romper a + INF (III)	0	0,0000	0	10	0,0019	19	-0,0019	-19	No
14. Estar a punto de + INF (III)	39	0,0120	120	43	0,0083	83	0,0038	38	Sí
15. Volver a + INF (I)	162	0,0499	499	278	0,0534	534	-0,0035	-35	No
16. Soler + INF (III)	76	0,0234	234	88	0,0169	169	0,0065	65	Sí
17. Dejar de + INF (III)	59	0,0182	182	66	0,0127	127	0,0055	55	Sí
18. Parar de + INF (III)	10	0,0031	31	6	0,0012	12	0,0019	19	Sí
19. Acabar de + INF (III)	6	0,0018	18	2	0,0004	4	0,0015	15	Sí
20. Terminar de + INF (III)	2	0,0006	6	0	0,0000	0	0,0006	6	Sí
21. Llegar a + INF (II)	44	0,0136	136	37	0,0071	71	0,0065	65	Sí
22. Alcanzar a + INF (II)	0	0,0000	0	6	0,0012	12	-0,0012	-12	No
23. Acabar por + INF (I)	5	0,0015	15	2	0,0004	4	0,0012	12	Sí
24. Terminar por + INF (I)	7	0,0022	22	0	0,0000	0	0,0022	22	Sí
25. Andar + GER (II)	27	0,0083	83	21	0,0040	40	0,0043	43	Sí
26. Llevar + GER (III)	8	0,0025	25	15	0,0029	29	-0,0004	-4	No
27. Ir + GER (II)	109	0,0336	336	23	0,0044	44	0,0292	292	Sí
28. Seguir + GER (I)	117	0,0361	361	166	0,0319	319	0,0042	42	Sí
29. Continuar + GER (I)	23	0,0071	71	12	0,0023	23	0,0048	48	Sí
30. Venir + GER (II)	0	0,0000	0	5	0,0010	10	-0,0010	-10	No
31. Acabar + GER (I)	26	0,0080	80	10	0,0019	19	0,0061	61	Sí
32. Terminar + GER (I)	7	0,0022	22	2	0,0004	4	0,0018	18	Sí

Tabla 1. Resultados de la búsqueda en el corpus.

Si sintetizamos los resultados que acabamos de exponer, veremos que, de las 32 perífrasis analizadas, en 25 (un 78% de los casos) obtenemos una respuesta afirmativa a nuestra pregunta y sólo en 7 casos la respuesta es negativa, por lo que los resultados apoyan nuestra teoría de que los elementos seleccionados, además de ser característicos del español, no son la primera opción en el momento de traducir, pues no hay una estructura paralela en el inglés que desencadene su utilización.

Los resultados varían ligeramente si aplicamos pruebas de significación estadística a los datos. Aplicamos el test de chi-cuadrado y el de log-likelihood a cada par de frecuencias. Cuando los resultados diferían (únicamente en dos casos), tuvimos en cuenta el proporcionado por el test

de chi-cuadrado. Sólo 23 de las 32 perífrasis muestran una diferencia de uso estadísticamente significativa entre subcorpus. Además de las perífrasis claramente infrarrepresentadas y las claramente sobrerrepresentadas, se generan dos categorías intermedias, las que en principio están infrarrepresentadas o sobrerrepresentadas pero no hay diferencias realmente significativas entre subcorpus que avalen esta clasificación en ninguno de los dos grupos. En otras palabras, de las 25 perífrasis que habían resultado infrarrepresentadas, la diferencia de frecuencias es significativa en 18 (que, de todas formas, constituye el 56,25% del número total de perífrasis y el 78,26% de las 23 que presentan diferencias significativas tras las pruebas estadísticas).

A pesar de haber demostrado que muchas de las perífrasis analizadas se ven infrarrepresentadas en las traducciones, nuestra clasificación en grupos no ha servido de mucho a la hora de predecir resultados. En cada uno de los grupos ha habido algunas que han cumplido con nuestras expectativas y otras que no, porque su utilización en la traducción es un proceso complejo que depende de muy diversos factores.

En cuanto a una posible división según los valores que adoptan las distintas perífrasis, tampoco es posible realizar una distinción clara o una clasificación posible de acuerdo a los resultados, lo que demuestra que nos encontramos ante un grupo de elementos un tanto heterogéneo. La única tendencia observable es que casi todas las perífrasis que presentan valor perfectivo o culminativo (ocho) están infrarrepresentadas (excepto los casos en los que la perífrasis es poco común en español original, como venir a + infinitivo, acabar por + infinitivo y alcanzar a + infinitivo). Las de valor incoativo están divididas casi por la mitad, debido a los casos de valor estilístico (p. ej. echar(se) a + infinitivo), que tienden a la sobrerrepresentación. Asimismo, los dos casos de perífrasis obligativas (haber de y haber que) también están infrarrepresentadas.

Chesterman (2004) propone una manera alternativa de hallar un «*unique item*» sin tener que recurrir a una definición a priori de niveles formales de equivalencia. En primer lugar, utilizar estudios contrastivos para determinar qué elementos muestran una frecuencia de aparición diferente en textos traducidos y originales; en nuestro caso, las perífrasis de este trabajo. A continuación, dividir aquellas que presenten diferencias de uso en dos grupos: las que aparecen más frecuentemente en textos traducidos (7 en el subcorpus de traducciones) y las que lo hagan en textos originales (25 en el subcorpus de originales). De ellas, 9 perífrasis no presentan diferencias estadísticamente significativas entre subcorpus (2 y 7 respectivamente). En último lugar, ordenar los elementos según el grado de diferencia de frecuencia entre subcorpus y concentrarse en los que muestren las diferencias más grandes sobre un umbral establecido de manera arbitraria. Si establecemos el umbral en una diferencia de más de 10 puntos en el test de log-likelihood o en el de chi cuadrado (percentil 99,9; significativo al nivel de 0.1%; $p < 0.001$; valor crítico = 10.83)⁴, nos quedamos únicamente con 8 perífrasis infrarrepresentadas en las traducciones (ir + gerundio (II)/ haber que + infinitivo (II)/ haber de + infinitivo (II)/ comenzar a + infinitivo (I)/ querer + infinitivo (III)/ acabar + gerundio (I)/ terminar por + infinitivo (I)/ acertar a + infinitivo (II)) y ninguna sobrerrepresentada.

¿Serían estos los mejores candidatos a elemento único? Habría que hacer más experimentos con distintos corpus para averiguarlo.

CONCLUSIONES:

¿SON LAS PERÍFRASIS UN BUEN CANDIDATO A ELEMENTO ÚNICO?

En esta comunicación analizamos el concepto de «*unique item*» y sugerimos un posible candidato a esta denominación, un conjunto de perífrasis verbales características del español, muchas de las cuales no tienen una correspondencia lingüística clara en inglés. Presentamos los resultados de su estudio en corpus de textos originales en español y textos traducido del inglés al español y analizamos si efectivamente se encuentran infrarrepresentadas o no, y los motivos por los cuales esto es así. Nuestro objetivo era decidir si este conjunto de perífrasis es o no un buen objeto de investigación en este contexto, es decir, si podría ser definido como «*unique item*» o es preciso buscar otros elementos que reúnan las características necesarias.

Hemos visto que una proporción importante de las perífrasis estudiadas están, en efecto, infrarrepresentadas, lo que nos sugiere que los traductores las utilizan menos frecuentemente que los autores de textos en lengua española, quizás porque responden a la falta de expresiones formalmente equivalentes en la lengua de origen – el inglés – que pudieran funcionar como estímulo.

Pero, quizás, las pocas posibilidades de categorización y clasificación de las perífrasis hacen que no sean candidatas a «*unique items*» tan idóneas como pensábamos en un principio. De hecho, las perífrasis verbales son objeto de mucha discrepancia en cuanto a su identificación y clasificación por parte de los lingüistas. Los autores no se ponen de acuerdo, y en demasiadas ocasiones se contradicen, acerca de los criterios que deben utilizarse para saber, en primer lugar, qué conjuntos verbales funcionan a veces como perífrasis (por ejemplo, mientras que Gómez Torrego (1988) enumera hasta ocho perífrasis de participio, Fernández de Castro (1999) admite como perifrásticos únicamente dos auxiliares: tener y llevar) y, dentro de estos casos, cuándo una expresión determinada puede ser o no considerada perífrasis. A veces, los criterios son tan restrictivos, que ningún ejemplo del corpus podría ser considerado perifrástico. Por este motivo, si queremos ser rigurosos y no seleccionar una lista aleatoria de ítems interesantes, las perífrasis no son un conjunto de elementos lo suficientemente claro y definido como necesitaríamos.

Por lo tanto, a pesar de haber demostrado que algunas perífrasis son, en efecto elementos típicos del español que tienden a activarse menos en el proceso de traducción a partir del inglés de lo que lo harían en la producción espontánea de textos en lengua española, creemos que es difícil hacerlas encajar en el modelo teórico de un «*unique item*», por su elevado número, heterogeneidad, y la subjetividad inherente a los criterios de inclusión en el análisis. Quizás sería más adecuado analizarlas de manera individual. Por ejemplo, hay perífrasis, como vimos en nuestra escala de significación estadística, que están claramente infrarrepresentadas y la razón es evidente. La perífrasis «hay que + infinitivo» es un ejemplo incuestionable de la influencia que tiene la falta de estructuras paralelas en inglés en las decisiones del traductor. Esta perífrasis en solitario podría constituir un buen candidato a elemento único, pero es difícil justificar la catalogación conjunta de todas las demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, M. (1995): «Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research», *Target*, 7(2), 223-243.
- CHESTERMAN, A. (2007): «What is a unique item?», en Y. GAMBIER, M. SHLESINGER y R. STOLZE (eds.), *Doubts and Directions in Translation Studies*, 3-13.
- ESKOLA, S. (2004): «Untypical Frequencies in Translated Language: A Corpus-Based Study on a Literary Corpus of Translated and Non-Translated Finnish», en A. MAURANEN y P. KUJAMÄKI (eds.), *Translation Universals. Do They Exist?*. Amsterdam: John Benjamins. 83-99.
- FENTE GÓMEZ, R. (1971): *Estilística del verbo en inglés y español*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, F. (1999): *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1988): *Perífrasis verbales: sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco/Libros.
- MAURANEN, A. (2000): «Strange strings in translated language. A study on corpora», en M. OLOHAN (ed.), *Intercultural faultlines. Research models in translation studies* (Vol. I. Textual and cognitive aspects). Manchester: St. Jerome Publishing. 119-141.
- RAYSON, P. Log-likelihood Calculator (en línea). Consultado el 10/03/2010 en <<http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>>.
- TIRKKONEN-CONDIT, S. (2002a): «Process research: state of the art and where to go next», *Across Languages and Cultures*, 3, 5-19. Consultado el 13/09/2009.
- TIRKKONEN-CONDIT, S. (2002b): «Translationese – A Myth or an empirical fact? A study into the linguistic identifiability of translated language», *Target*, 14, 207-220.
- TIRKKONEN-CONDIT, S. (2004): «Unique items – over- or under-represented in translated language? », en A. MAURANEN y P. KUJAMÄKI (eds.), *Translation universals: Do they exist?*, Amsterdam: John Benjamins. 177-184.
- YLLERA, A. (1999): «Las perífrasis verbales de gerundio y participio», en I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2), Madrid: Espasa Calpe. 3392-3441.

NOTAS

- 1 Definición de «único» proporcionada por el diccionario de la Real Academia Española.
- 2 Definición de «típico» proporcionada por el diccionario de la Real Academia Española.
- 3 Definición de «típico» proporcionada por el Diccionario de uso del español de María Moliner.
- 4 Valores consultados en Rayson (2010).



Jornades de Foment de la Investigació

**PELAYO DEL CASTILLO:
BOHEMIA Y POESÍA**

Vicente José NEBOT NEBOT

BOHEMIA

La figura bohemia de Pelayo del Castillo en el Madrid de la segunda mitad del siglo XIX se deduce notoria. Armando Palacio Valdés escribió a su muerte un artículo titulado elocuentemente «El último bohemio» (1884). Emilio Carrere, escritor de conocida significación para el mundo bohemio y literario de principios del siglo XX, en una defensa por las bohardillas, recordaba cómo en todas las grandes ciudades ha habido una de célebre artista: «La de Mozart, en Salsburgo; la de Baudelaire, en París; la de Pelayo del Castillo, en Madrid...» (1943: 3).¹

Aunque ha existido de muy diversas formas a lo largo de la historia, la bohemia significó una determinada y consciente actitud vital y artística, de raíz romántica, a partir de las primeras décadas del siglo XIX en París, desde donde se expandió a toda Europa. La obra de Henry Murger, *Scènes de la vie bohème* (1848) representó el modelo de la primera bohemia, galante y sentimental, de vida alegre, festiva y sin la vertiente marginal en que había de caer en un futuro (cf. Phillips, 1999: 16-17)², aunque la sordidez se vislumbra como aciaga y posible premonición: «La Bohemia es el estado de la vida artística; es el prefacio de la Academia, del Hospital o del Depósito» (Murger, 1924: 14). La bohemia supone una cosmovisión revolucionaria, una protesta – ética y estética – lanzada a los principios burgueses y, en definitiva, a los más variados convencionalismos de una sociedad que repudian. La libertad y el arte son reivindicados como valores que ningunea el burgués adocenado. Más allá de sus vidas desordenadas y turbias, el culto al arte y la constante búsqueda del ideal eran su refugio y la forma más profunda de la protesta. Pero sí es cierto que el innegable valor artístico de algunos de los más destacados bohemios confluyó con el desenlace fatal de sus vidas. Por ahí despuntan los paraísos artificiales, acuñados por Baudelaire, o la resonancia de los poetas malditos – algunos de los cuales dio a conocer Verlaine en un libro homónimo –, singularizados por su amoralidad, mala vida y cuya obra es incomprensible. La idealización murgeriana había evolucionado hacia una bohemia mucho más hostil para la sociedad burguesa, conocida por el término de bohemia refractaria (cf Aznar, 1993: 61-67). La complacencia por la máxima «*épater le bourgeois*» revelaba un total desprecio e insatisfacción reinante.

En España, Madrid fue la ciudad soñada por los artistas para descubrir y adentrarse en la vida bohemia. Las narraciones de Pérez Escrich, *El frac azul* (1864), y de Alejandro Sawa, *Declaración de un vencido* (1887) – de significativo título, como lo será su libro más célebre, el póstumo *Iluminaciones en la sombra* (1910) –, representan dos excelentes frescos de la bohemia madrileña en dos generaciones distintas. *Luces de bohemia* (1920), de Valle-Inclán, sería, finalmente, su canto elegíaco. En la vida bohemia debemos distinguir entre aquella romántica y sentimental, popularizada por Murger, y otra más realista, llena de penurias, por donde asomó la llamada «golfemia» hampones de la literatura cuya supervivencia dependía del sablazo, convertidos muchos de ellos en delincuentes. Sin embargo, en ocasiones resulta difícil separar la bohemia auténtica y decorosa de la parasitaria (Phillips, 1999: 56)³. La Puerta del Sol y sus alrededores de cafés y tabernas fueron el escenario de bohemios, hampones y toda clase de tipos curiosos. La plaza de Santa Ana, la calle del Príncipe, la Carrera de San Jerónimo, y la calle

de Sevilla y un trecho de la de Alcalá, completarían el Madrid artístico y literario por donde vagaban los bohemios (cf. Fuentes, 1999: 68).

Al primer grupo generacional de escritores bohemios pertenece Pelayo del Castillo, junto a Florencio Moro Godino, Antonio Altadill, Pedro Escamilla y Pedro Marquina. Su obra literaria la consagraron al juguete cómico, creación dramática escrita en verso muy en boga en ese momento, y también a colaboraciones en periódicos satíricos. Algunos de ellos se profesaron una gran amistad, como la de Pelayo, Escamilla y Marquina, compartiendo los valores bohemios en los que vivían ya conscientemente y en cuyos antecedentes se encuentran Larra, Espronceda, Bécquer y Zorrilla (Fuentes, 1999: 12). Una vida anclada en la pobreza, pero llevada con la orgullosa dignidad que les infundían sus sinceros ideales, y el olvido de su obra caracteriza las figuras de estos escritores. *El frac azul*, de Pérez Escrich, retrata esta generación incluyendo algunos de sus miembros en la ficción bajo el magisterio de Floro Moro Godo. Su personaje principal, Elías, con su frac azul, pantalones negros y botas de charol, asumía los deseos de estos escritores. Llegado a Madrid de un pueblo de provincias, su deseo es ser autor dramático (1864: 121): «Yo soy un bohemio como vosotros; un hijo de las musas, sin más patrimonio que un drama inédito, el traje que veis y los dorados sueños del poeta»

A las dos menos cuarto de la mañana del 10 de septiembre de 1837 nació Pelayo del Castillo López en la ciudad de Castellón⁴. Sus padres fueron Manuel Castillo, de la Orden Militar de San Fernando, y Mariana López, naturales de Valencia. Fue bautizado en la iglesia parroquial de Santa María el mismo día de su nacimiento y dos de sus hermanos oficiaron de padrinos⁵. La familia se había trasladado a Castellón, donde Manuel Castillo debía ocupar su cargo de oficial del Gobierno Político. Según Constantí Llombart, los padres de Pelayo se afanaron en darle una esmerada educación. Un nuevo destino del cabeza de familia obligó a continuar su formación en Gerona⁶. Al terminar allí el bachillerato, marchó a Madrid para ingresar en la Universidad Central. Cursó la carrera de Derecho y también estudió idiomas, que le servirían en el futuro para obtener algunas ganancias traduciendo piezas dramáticas francesas. Siguiendo a Constantí Llombart, Pelayo del Castillo en la facultad siempre conseguía la calificación de «sobresaliente» pero la revelación de la vida bohemia y su entusiasta afición a la poesía le estimularon a consagrarse al cultivo de las letras, abandonando, a los veintidós años y en el último curso, los estudios jurídicos⁷. A partir de este momento, empieza a formarse su particular biografía de consumado bohemio: dedicado a la literatura, renuncia a cualquier trabajo estable y malvive vendiendo sus obras al mejor postor, frecuenta los periódicos y revistas, las tabernas y la noche, y su fin es, inevitablemente, autodestructivo en el lecho de un hospital.

En el caso de Pelayo del Castillo, la temprana conciencia de escritor y de repudio a cualquier vida convencional le entregaron a la bohemia. A los dieciséis años estrenó su primera comedia en el Teatro Principal de Valencia (Llombart, 1886, 42) y poco tiempo después abandonaba la senda de una segura carrera profesional. Constantí Llombart incide en lo que resulta una evidencia sobre el devenir de su vida bohemia y los fallidos intentos de corregirla. En las ciudades en las que residió, Madrid, Barcelona, Granada o Guadalajara, el poeta fue siempre «independiente y libérrimo» y no se avino a la sujeción de un trabajo estable y metódico en el que «sin duda hubiera

conseguido la distinguida posición social que merecía» (1886: 42). Asegura su biógrafo que ninguna patrona de huéspedes pudo retenerle más de un mes en su casa, ni tampoco más de quince días en alguna fonda, bodegón o cantina. La familia y la sociedad eran, finalmente, «fuentes de tiranía y de enojosos compromisos» (1886: 42). La composición de obras teatrales y la esporádica redacción en periódicos le reportaron un débil sustento que desembocó en la más absoluta pobreza.

Su obra más celebrada, el juguete cómico *El que nace para ochavo...*, se estrenó en enero de 1867 en el Teatro del Príncipe de Madrid con una gran acogida del público y de la crítica, y se seguiría representando en los años sucesivos. Pelayo del Castillo estuvo presente en dicha función, recibiendo los aplausos del público, pero por este tiempo lo hallamos viviendo en Valencia, donde el director de *La Gaceta Popular*, Ricardo García Cañas, le propuso formar parte de la redacción. En Valencia, Pelayo del Castillo halló un breve paréntesis a su vida bohemia. Conoció a la hermana del director de *La Gaceta Popular*, Josefa García Cañas, de la que se enamoró hasta la promesa de variar radicalmente su conducta libérrima y conseguir algo que estaba en las antípodas de su espíritu: el matrimonio. Tras una etapa de paz y tranquilidad doméstica, pronto volvía a la desatada vida de Madrid, abandonando a su mujer embarazada. De su única hija escribió el poema «A una niña ausente». Al parecer, las tres mujeres de su vida – con las que, por otro lado, se abnegó a compartirla –, madre, esposa e hija, siempre le incitaron a volver por los cauces de una vida junto a la familia.

Otra vez en Madrid, el ministro Francisco Romero Robledo, con quien mantenía una buena amistad desde la infancia, le procuró un empleo en la Administración de Correos del barrio de Salamanca, cargo que no le tuvo demasiado tiempo sujeto a una ocupación regular. A partir de aquí, la vida de Pelayo del Castillo se sumerge en los avatares de una empedernida bohemia que le fueron consumiendo hasta unos límites muy degradantes, como refieren algunos testimonios. De esta forma, su comportamiento ejemplifica la altivez del bohemio, la aristocracia espiritual, cuyo único y noble trabajo es el arte, pese a ser consciente que ello implica vivir en la miseria.

Con estos principios, el castellonense vivía de su literatura, de escribir para el teatro. La modalidad en que se fraguó como autor, el juguete cómico, era un género dramático que se popularizó durante el siglo XIX, adquiriendo autonomía respecto de las obras principales a las cuales acompañaba, en la tradición del entremés o los inicios del sainete. Pero Pelayo del Castillo a muchas de sus piezas no supo extraer el rendimiento material que merecían, debido a las agobiantes necesidades que cercaban su modo de vida. Es así como firmó pésimos contratos o incluso escribió para otros autores, circunstancia frecuentada en la época. El caso más conocido de su labor de «negro» fue con una traducción francesa encargada por el entonces dramaturgo de éxito Francisco Camprodón, quien firmó la obra como suya y se la dedicó a una marquesa. La desaprensión hacia el creador de la comedia y el traductor estimularon a Pelayo del Castillo a escribir una redondilla que rápidamente circuló por todos los cafés y cenáculos:

Si la comedia es francesa
y los versos míos son,
¿qué dedica Camprodón
a la señora marquesa?⁸

Llegados ya a los años o momentos inmediatos a la muerte del escritor, varias semblanzas realizadas por testigos, observadores sorprendidos de sus últimos e infortunados días, nos han legado la imagen del bohemio que ha excedido sus propios límites de transgresión. Refiere Constantí Llombart que los azarosos años del castellonense en este último periodo de su biografía llevaban, en ocasiones, a encontrarse en la prensa diaria la noticia de su defunción. Incluso asegura que estuvo encerrado durante un tiempo en el manicomio de Guadalajara. Sin casa, durmiendo a la intemperie o protegiéndose de las bajas temperaturas invernales en cualquier rincón, últimamente dormía en los bancos de la plaza de Oriente y su aspecto era confundido con el de un mendigo (Llombart, 1886: 59-60).

Así, el poeta terminaba sus días en el destino clásico de esta bohemia desaforada: un lecho del Hospital general de Madrid, el 6 de enero de 1883. Final, por cierto, que podríamos ver vaticinado en las «Escenas nocturnas» o en «El editor y el poeta» de sus *Poesías varias*.⁹

POESÍA

El verso fue la forma expresiva utilizada por Pelayo del Castillo para la elaboración de sus obras. Consagrado a la dramaturgia, el poeta lírico se había asomado ocasionalmente en revistas hasta la publicación de sus *Poesías varias* en 1879. El tono humorístico que oscila entre la sátira y la parodia de sus juguetes cómicos permanecerá también en su poesía. La obra dramática de Pelayo del Castillo representa pues, situaciones cotidianas dentro del difícil marco histórico y social impuesto por los acontecimientos determinantes de la segunda mitad del siglo XIX: el triunfo del liberalismo, la revolución democrática y la I República, y la Restauración borbónica. Por tanto, son obras de tendencia realista donde se ofrece un fresco de la sociedad inmediata (cf. Agut, 2005: 35-39).

La obra de Pelayo del Castillo aunará esta faceta realista, en una vertiente satírica y festiva, con las preocupaciones del universo bohemio. El poemario representa un testimonio de sociología literaria de su tiempo (Fortuño, 2004: 125), abordando temas heterogéneos articulados por una intención satírica predominante, y, en consecuencia, ofrece una cosmovisión del autor.

La poesía satírica y festiva obtuvo inmenso éxito a partir de la Revolución de 1868, cuyas esperanzas frustradas motivaron el impulso principal de la sátira (cf. Gabino, 1998: 227-238). Multitud de periódicos difundieron esta poesía, cultivada por escritores especialistas en esta faceta u otros de reconocido prestigio¹⁰. El costumbrismo y la crítica social determinan situaciones fácilmente identificables para el lector, oscilando entre la sátira más realista y la poesía festiva y humorística. Entre ambos extremos – agresividad y jocosidad, realidad y ficción – fluctúa una literatura con intención moralizante o de divertimento y de calidades artísticas dispares.

Poesías varias de Pelayo del Castillo empieza con «Al Sr. De Laviña. Epístola que puede servir de prólogo a esta miscelánea», sucinta poética del autor, imposible de deslindar de su particular visión del mundo en que vive. El ideal de libertad del bohemio unifica arte y vida, de modo que la obra artística, la poesía, es una traslación de la opción existencial, de la experiencia

vivida. La sencillez y espontaneidad del romance «un metro de los más llanos», escribe, utilizado aquí en lugar del metro tradicional de la epístola, el terceto encadenado, consigue crear una provocación a «los doctísimos sabios» y guarda correspondencia con su sentida pertenencia al proletariado – artístico –. Por otro lado, Pero los elogios vertidos sobre Laviña, el editor del libro, esconden un perfecto correlato con las ideas que el autor. Ambos, compañeros de bohemia, refieren historias donde traslucen la miseria y la frustración, elementos indispensables en el bohemio en su búsqueda del ideal, de su opción vital que comportaba la carga del dolor, del *malheur*, como lo nombró Baudelaire.

El poemario contiene una reveladora conciencia social mediante un lenguaje ingenioso, de sabor popular, y una hábil versificación. Separadas en dos bloques, «Poesías festivas» y «Poesías serias», las composiciones recogidas responden a temas heterogéneos donde el humor salpica casi la totalidad de poemas, sin que por ello deje de trascender la sátira de lo contemporáneo.

La preocupación social es el hilo conductor de la citada heterogeneidad temática y el motivo principal de la escritura de *Poesías variadas*. Dicha conciencia social pues, abarcará multitud de temas: crítica a funcionarios, políticos, curas, a la hipocresía o la ignorancia, al matrimonio. En el lado opuesto, la solidaridad con los obreros. Las reflexiones en torno a la literatura, como la función del editor, el papel de los críticos, el teatro o la inspiración, pertenecen a otro campo de reflexión. Finalmente, el dolor por la ausencia de su hija en su elegida vida bohemia estimulará un tono lírico de excepción en uno de los poemas del libro.

La denuncia social y política significó una constante en la poesía satírica y festiva a partir de 1868 (cf. Gabino, 1998: 235-236). Al igual que ésta, la de Pelayo del Castillo incide en la corrupción de los políticos y funcionarios del Estado, en su avaricia por el poder y el dinero público, sin que arrecie la censura ideológica. Y la idiosincrasia bohemia del autor también apetecía de tales acometidas. Con el triunfo histórico de la burguesía, que se va interponiendo entre la aristocracia y el pueblo bajo, la aparición de la figura del bohemio – mediados de la década del cincuenta, (Romero Tobar, 1993) – se convierte en una provocación. La sátira socio-política adquiere un tono eminentemente festivo en *Poesías variadas*. «Un presupuestívoro» es una buena muestra de todo lo expuesto: un ciudadano trepa consigue por influencia del ministro de Fomento un empleo público; se ridiculiza su trabajo, limitado a la ostentación de apariencias y al provecho del dinero público que le otorga su cargo. La crítica al funcionario y al Estado se nutre de unos versos con fines jocosos a la par que censuradores. Es así como el compromiso social asumido por la literatura bohemia reflejaría la solidaridad con los más desfavorecidos. Paradigma de esta actitud es el poema de Pelayo del Castillo «La cárcel y el hospital». El viejo matrimonio de la historia es asediado por un «comisionado de apremios» y dos ministros, impasibles ante la miseria en que vive la pareja, tan sólo deseosos de cobrar la deuda. El hombre es enviado a la cárcel y la mujer, enferma, al hospital. El bohemio encuentra en estos seres desposeídos un paralelismo de afirmación por la libertad y de infausto fin del desheredado, aunque el sentido que dan a sus vidas sea tan diferente. La gran masa obrera y el artista son, pues, víctimas de las injusticias del sistema. El hospital era, más allá del tópico, el destino común de tanto bohemio, como lo fue para el mismo Pelayo del Castillo.

La crítica social adopta un tratamiento festivo y alcanza los más variados modelos. Por «La filoxera social» desfilan algunos de los tipos más solicitados de la mordacidad de Pelayo del Castillo. Se da cuenta aquí del abuso de la palabra «filoxera», que designa a un insecto hemíptero que ataca las vides, y, coloquialmente, a la borrachera. Con este pretexto, el autor propone como verdadera filoxera a la sociedad que más detesta, formada por opulentos señores que viven de la renta, funcionarios, editores, explotadores o «todo aquel / que consume y no produce». Los poemas «El anticuario de hoy día» y «Crear en brujas», persiguen la ridiculización de ciertos embaucadores oficios donde la burla se extiende a la credulidad e ignorancia de las gentes. Las modistillas, figura habitual del ambiente bohemio (cf. Villena, 2001: 43), aparecen en «La modistilla de antaño», único poema de cierta concomitancia con el tópico de la mujer fatal – «cual la esperanza hechicera, / acre como el desengaño» –, donde la vida alegre de los amores juveniles del autor se tiñen de melancolía ante el paso del tiempo sin perder la gracia festiva. Otros comportamientos humanos son examinados y enfrentados, como la filantropía y la caridad. Así, en «La filantropía» emerge el escepticismo ante el amor humano, convertido en mascarada hipócrita, en «falsa caridad». Sin embargo, en el canto «A la caridad» – «que es tu lema / hacer bien por hacer bien» – el sincero y solidario sentimiento humano se despoja de los intereses y apariencias del anterior. Según Constantí Llombart, la caridad era atributo inseparable de Pelayo del Castillo, pues, afirma que, cuando llevaba alguna moneda, la ofrecía a los menesterosos, y muchas veces se desnudaba para vestir al pobre (1886: 50).

Con todo, el escepticismo, modelador implícito de la poesía de Pelayo del Castillo, aflora en «No hay que darle vueltas» (cf. Fortuño, 2004: 126 y Agut: 2005: 34), poema que usa otra vez el régimen de contrastes para resaltar una actitud relativista ante la vida:

no hay que darle vueltas, todo
cuanto hay, de tejas abajo,
todo es relativo, todo
incompleto y limitado.

Las temáticas que circulan entre la misoginia, la parodia del amor y el matrimonio son también recurrentes. Si el tema político fue el más explotado por los poetas satíricos y festivos de la segunda mitad del siglo XIX hasta el último cuarto de siglo, la misoginia fue el siguiente asunto más repetido, cimentado en tópicos seculares que raramente traspasaban los meros ejercicios de ingenio (Gabino, 1998: 236). Buen ejemplo de esta circunstancia es «Un miliciano y un agente de la autoridad», escena banal preparada para la chanza «¡Llévese a mi mujer que me da guerra». No obstante, la mujer es considerada «el encanto de la vida» en «Seamos justos», donde se desmiente la exclusiva curiosidad indiscreta para el sexo femenino. Las burlas vertidas sobre el amor irrumpen en «Una confesión», donde, a los amanerados actos de una pareja en el momento del amor pleno, se sucede el «natural» desdén. El ataque festivo al matrimonio se hace patente en «Luna de miel», trazándose un recorrido que va desde la locura del descubrimiento del amor al infierno de la convivencia. Como expresó Constantí Llombart, la familia y la sociedad eran para Pelayo del Castillo «fuentes de tiranía y de enojosos compromisos» (1886: 42).

Otra de las sátiras más extendidas fue la dirigida hacia los clérigos, contestada por cierta prensa católica (cf. Gabino, 1998: 236). Esta tendencia se manifiesta en dos poemas de *Poesías varias*, historias protagonizadas por un fraile y un sobrino de un cura. En el primero, «Con la música a otra parte», un fraile sinvergüenza abusa de la hospitalidad de un labrador, y en el segundo, «Un caso de conciencia», los padres de un convento pretenden confiscarle al sobrino de un cura fallecido su legítima herencia. La protesta de Pelayo del Castillo se centra en desenmascarar el comportamiento hipócrita del devoto, interesado tan sólo en las buenas apariencias que suscita, en «El beato», y en verter una feroz crítica en «El fanatismo», romance extenso que repasa algunos de los grandes abusos e injusticias de la histórica intolerancia de la Iglesia católica. No obstante, sí que existe en Pelayo del Castillo una fe religiosa, como se trasciende en «El ateo», crítica de aquellos que se niegan a reconocer la existencia de Dios. Pero la religiosidad del poeta es eminentemente libre y heterodoxa, y por tanto, se sitúa de igual modo al margen de la moral dominante.

Entre los fundamentos distintivos del mundo bohemio, la noche ocupa un lugar afectivo principal. Las «Escenas nocturnas» de *Poesías varias* constituyen un entramado del peregrinaje noctívago por las calles madrileñas. Un narrador nos va describiendo las distintas escenas observadas, donde emergen personajes marginales que oscilan entre la bohemia y el hampa, de carácter angustioso, sobreviviendo a la pobreza y el hambre. Unos seres que también ocultan esa denuncia del artista frente a la subordinación del arte en la sociedad capitalista¹¹. Así lo evidencia un cómico de la lengua, donde reconocemos al mismo Pelayo del Castillo:

que se juzgaría el hombre
más dichoso de la tierra,
a poder matar el hambre,
igual que mata comedias.

Se trata de la decadencia de un comediógrafo que llegó a ser director de un teatro, autor dramático y hasta cantante de zarzuela. El triste declive del personaje se conjuga con procedimientos paródicos, adquiriendo una enunciación cómica. La frecuentación de la taberna como salvación al desamparo nos sugiere la marginalidad asumida – «por salir todas las noches / a un pobre tablado que era / una especie de patíbulo». Su fracaso artístico y la consiguiente miseria le estimulan a degradarse en los abismos de la golfemia, sobreviviendo a la suerte del sablazo. Pelayo del Castillo califica a estos individuos de «repugnantes parásitos», pues, a diferencia de éstos, su bohemia es totalmente decorosa. La aceptación marginal de su vida e inadaptación social excluye cualquier acto hampón. Y a todo este muestrario de la noche, se incorpora una desgraciada enferma – frío y hambre – que llevan al hospital, donde muere. En el desventurado fin de esta mujer, víctima de las injusticias del mundo, quizá pueda hallarse vaticinado la soledad del lecho de hospital del propio autor.

La tercera de estas «Escenas nocturnas» descubre otra preocupación del autor: la escritura dramática, que, asimismo, nos va a sugerir su atención hacia la importancia del público, la inspiración literaria y el papel de los críticos y editores. Ante las acusaciones de vagancia y de

nula productividad social que ha recibido la bohemia, Pelayo del Catillo expone su creación artística como trabajo y se denomina «jornalero del arte».

Finalmente, algunas alusiones literarias denotan el prestigio de autores en el momento de publicación del poemario, como son sus contemporáneos José de Espronceda, el duque de Rivas, José Zorrilla, Mesonero Romanos, Gaspar Núñez de Arce, Juan Eugenio de Hartzenbuchs, Adelardo López de Ayala y Ramón de Campoamor. Pero más significativa es la mención «al sublime / inimitable Quevedo», por la influencia destacada en que el maestro barroco, y el Siglo de Oro en general, operó en esta generación de poetas satíricos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUT, F. (2005): “Introducció” a *Pelayo del Castillo: obres dramàtiques*, Castellón: Ayuntamiento de Castellón.
- AZNAR SOLER, M. (1993): «Modernismo y bohemia», en P. M. PIÑERO y R. REYES (Eds.), *Bohemia y literatura: de Bécquer al Modernismo*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- BELLÉS, S. (2004): «Pelayo del Castillo López», *Seres humanos de Castellón*, Ayuntamiento de Castellón, 63-66 [*Mediterráneo*, 11/01/2004].
- CARRERE, E. (1943): «El Madrid de las bohardillas», *ABC* (Madrid), 28/04/1943, 3.
- CASTILLO, PELAYO DEL (1879): *Poesías varias*, Madrid, Lib. de D. Francisco Laviña.
- FORTUÑO LLORENS, S. (2004): «Pelayo del Castillo», *Castelló Festa Plena*, 124-126.
- GABINO, J. P. (1995): «La poesía satírica y festiva a partir de 1868», en *Historia de la Literatura española. Siglo XIX (II)* (1995).
- LLOMBART, C. (1886): «Los hijos de Castellón. Don Pelayo del Castillo», *Castalia. Semanario ilustrado de literatura, artes e intereses morales de Castellón*, I, 6-8. 41-43, 49-50 y 59-60.
- MESEGUER, LL. (2003): *Castelló literari*, Castellón, Universitat Jaume I-Diputació de Castelló.
- MURGER, H. (1924): *Escenas de la vida bohemia*, traducción de Josefina Gallego de Dantín, Madrid, Calpe [1848].
- PÉREZ ESCRICH, E. (1864): *El frac azul*, Madrid, Est. Tip. Lit. de Manini Hermanos.
- ROMERO TOBAR, L. (1993): «En los orígenes de la bohemia: Bécquer, Pedro Sánchez y la revolución de 1854», en PEDRO M. PIÑERO y ROGELIO REYES (Eds.).
- SÁNCHEZ ADELL, J. (2000): «Plagios y negros», *Mediterráneo*, 24/10/2000.
- VILLENA, L. A. DE (2001): *Diccionario esencial del fin de siglo*, Madrid, Valdemar.

NOTAS

- 1 Para elaborar una biografía de Pelayo del Castillo contamos con escasa documentación y debemos acudir a su único biógrafo, Constantí Llobart, quien publicó entre agosto y septiembre de 1886 tres artículos en la revista *Castalia* que esbozaban las líneas generales de la vida del escritor, importantes por su cercanía cronológica -sólo han transcurrido tres años de la muerte del escritor- y el trato íntimo de su autor con el biografiado. Más recientemente, el profesor Santiago Fortuño recuperó el nombre de Pelayo del Castillo desde las columnas de *Castelló Festa Plena* (2004), destacando su adscripción al arquetipo del literato bohemio de fines del siglo XIX, y la profesora Fátima Agut publicó una edición crítica y antológica de su obra dramática (2005). Otros investigadores que han dedicado su atención a Pelayo del Castillo son Lluís Messeguer en su *Castelló literari*, con una breve mención a su figura como dramaturgo, y Salvador Bellés, incluyéndolo en la nómina de personalidades que forman *Seres humanos de Castellón* (2004), publicado ese mismo año en el periódico *Mediterráneo*.
- 2 Como sintetiza Luis Antonio de Villena (2001: 44), «La vida de bohemia sustituyó al nombre geográfico [una región centroeuropea, famosa por la fabricación de cristal, se supone que habitada por gitanos y personajes itinerantes, de vida trashumante o irregular], y los bohemios y la bohemia se hicieron -y son todavía- términos que definen un modo de vivir, teóricamente relacionado con el arte, anárquico, libre, menesteroso, brillante y golfo».
- 3 En *La santa bohemia* (1913), E. Bark manifiesta el malestar por la intromisión de la golfemia, arguyendo que para acreditar a un individuo como socio bohemio deberá «pasar por la criba de una Comisión purificadora para que la “Bohemia” no se confunda con la “Golfemia”» (Aznar, 1993: 55).
- 4 Una copia de su partida de nacimiento puede consultarse en Fortuño, 2004: 125 y Agut, 2005: 213.
- 5 Su nombre completo aparece como Pelayo Martín María. En su árbol genealógico (consúltase en Agut, 2005) figuran seis hermanos, sólo él varón, sin embargo sus dos padrinos fueron Miguel Castillo y López y Constanca Castillo y López, hermanos del escritor.
- 6 Solamente una de sus hermanas quedó ligada a Castellón, Agut (2005: 20): «La seua germana Fidela, es casà amb José Revest, funcionari de Correus, i amb els anys la nissaga Revest-Castillo ha estat i està lligada al món cultural castellonenc».
- 7 Fátima Agut asegura que terminó la carrera pero no ejerció (2005: 20).
- 8 La noticia es recogida en Sánchez Adell (2000) y Fortuño (2004: 124).
- 9 Esta desafortunada bohemia que caracterizó a la generación de Pelayo del Castillo y que se prolongaría a las primeras décadas del siglo XX, es la que impulsaría a exclamar a Rubén Darío -según Enrique Gómez Carrillo en el prólogo a su novela *Bohemia sentimental* (1900): «¡Bohemio yo!, gritaba con tono fiero el autor de *Azul*. ¡Pues no faltaba más! Los bohemios no existen ya sino en las cárceles y los hospitales. En nuestra época los literatos deben llevar guantes blancos y botas de charol, porque el arte es una aristocracia».
- 10 Entre los primeros: Vital Aza, Manuel del Palacio, José López Silva o Juan Pérez Zúñiga; entre los segundos: Ramón de Campoamor, Francisco Rodríguez Marín o Clarín. Juan Pedro Gabino destaca que en la obra festiva más resonante del siglo XIX, el *Pleito del matrimonio entre Teodoro Guerrero y Ricardo Sepúlveda, entendiéndolo en él como jueces, letrados y testigos distinguidos escritores*, colaboran, entre otros, Zorrilla, Núñez de Arce o Hartzenbusch, contribuyendo a dignificar la poesía festiva (Gabino, 1998: 228).
- 11 Una denuncia que expresó irónicamente Bécquer en la Rima XXVI: «Voy contra mi interés al confesarlo, / no obstante, amada mía, / pienso cual tú que una oda sólo es buena / de un billete del Banco al dorso escrita».



Jornades de Foment de la Investigació

**EL ROL DE LA VERGÜENZA EN LA
MORALIDAD DESDE LA LECTURA
DE LA *ÉTICA NICOMÁQUEA* Y LA
*RETÓRICA DE ARISTÓTELES***

Marta GIL

EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LA *ÉTICA NICOMAQUEA* Y EN LA *RETÓRICA*

La *Retórica* y la *Ética Nicomáquea* responden a modelos de análisis distintos. Mientras que en la *Retórica* Aristóteles analiza las conductas humanas desde el prisma de la causalidad psicológica, en la *Ética Nicomáquea* estudia dichas conductas según su adecuación a unos criterios morales. Esto ocurre así debido a que los objetivos que trata de alcanzar la ética y los que persigue la retórica difieren entre sí. La habilidad de dominar el arte de la retórica tiene como propósito encontrar los medios de persuasión que comporta cada materia. La forma de alcanzar este fin consiste en conocer bien las disposiciones anímicas del ser humano para poder inclinarlas mediante argumentos persuasivos. La utilidad del arte de la retórica, entonces, reside según Aristóteles en la capacidad de encontrar los medios más adecuados para convencer,¹ o en la «posibilidad de descubrir teóricamente lo que puede producir en cada caso la persuasión».²

Podríamos decir, entonces, que el análisis de las emociones es importante en la *Retórica* como fundamento de la persuasión; de modo que el orador ha de tener de ellas un conocimiento práctico que le sirva para suscitar unos sentimientos determinados y encauzarlos en una dirección. A modo de ejemplo, si en un juicio el orador consigue convencer de que aquel a quien se está elogiando jamás realizó una acción por la cual tuviera que avergonzarse, el público se verá inclinado a pensar que se encuentra ante una persona recta, equilibrada, íntegra y verosímilmente inocente. Si por el contrario, saca a la luz algún acto vergonzoso, el público se verá más inclinado a creer en su culpabilidad. En este caso, el orador utilizaría la vergüenza a modo de indicio: tanto si halla su rastro, como si no, en el historial vital del acusado, ésta será una muestra a propósito de cómo es el carácter del mismo. Otra manera en que el orador podría sacar la vergüenza a colación sería mostrando cuándo un acto es realmente digno de reproche y cuándo no mediante la adecuada exposición del caso con argumentos. Si se muestra que una persona ha cometido un acto injusto, caerá sobre ella el peso de la repulsa y la vergüenza públicas, mientras que si el orador consigue mostrar que la acción llevada a cabo por el acusado no es injusta se librará del estigma que supondría haber cometido tal acción.³ De este modo, en ambos casos, el hábil manejo de la persuasión por parte del retórico, utilizando la vergüenza como recurso, provocaría la predisposición del auditorio a opinar de una forma determinada.

La ética, que persigue un objetivo radicalmente distinto, se preocupa de buscar el bien, y, por tanto, el análisis de las pasiones que acompaña la reflexión ética debe llevarse a cabo desde otra perspectiva distinta a la retórica: hay que conocer las disposiciones anímicas para educarlas de forma virtuosa, puesto que la felicidad sólo se alcanza mediante el ejercicio de la virtud.⁴ Desde el punto de vista de la *Ética Nicomáquea*, las emociones constituyen una suerte de base pulsional no racional, que debe ser dominada por nuestra capacidad de raciocinio. Los deseos o sentimientos irracionales también entrañan en su seno juicios de valor, por lo menos en cierto sentido, en los mismos términos de bueno/malo, adecuado/inadecuado, etc., que también están presentes en nuestros juicios tras una reflexión racional a propósito de qué debemos hacer y por qué debemos hacerlo. Precisamente, por este motivo, dichos sentimientos irracionales pueden ser entrenados, de modo que adquiramos un hábito por el cuál nuestras reacciones emocionales

sigan una orientación similar a la que seguirían si fueran resultado del seguimiento de las normas que la razón práctica elabora tras un proceso de reflexión.⁵ Así pues, el *ethos* debe ser penetrado por el *lógos* para alcanzar un carácter moralmente virtuoso⁶. El hombre moralmente excelente consigue forjarse un *ethos* desde el que es capaz de encontrar y emplear el *orthos lógos* par el encauzamiento correcto de las pasiones. Gracias a esto, el hombre moralmente virtuoso es capaz de orientar toda acción y actividad de manera adecuada.

No obstante, en ocasiones, incluso las emociones que no están dominadas por la razón pueden resultar moralmente útiles o, por lo menos, pueden desempeñar un papel relevante en la vida moral. Para concluir esta introducción podemos adelantar ya que las emociones constituyen, con frecuencia, el fundamento de las relaciones interpersonales. Por ello, si se quiere comprender el fenómeno de la moralidad, es necesario acercarse a ellas para examinarlas de cerca. Nótese que Aristóteles, por su parte, a pesar de que considera que la persona virtuosa es aquella capaz de hacer prevalecer la razón por encima de la emoción, no deja por ello de considerar su importancia: en el caso de la *ética*, recordemos, como germen pulsional que debe ser racionalmente encauzado; en el de la *retórica*, como elemento de la psicología humana que es necesario comprender en profundidad para poder predisponer.

VERGÜENZA Y PUDOR

La pasión de la vergüenza (*aischýné*) se describe en la *Retórica* como «pesar o turbación relativo a vicios presentes, pasados o futuros cuya presencia acarrea una pérdida de reputación».⁷ En otras palabras, podríamos decir que la vergüenza es el sentimiento que se sufre como consecuencia de haber cometido un acto deshonesto. El pudor (*aidós*), en cambio, es definido en la *Ética Nicomáquea* como una suerte de miedo al desprestigio,⁸ es decir, un sentimiento que se daría en el sujeto con anterioridad a la consumación del acto reprochable en cuestión y que actuaría, en consecuencia, a modo de freno para que no fuera cometido. La diferencia entre el sentimiento de vergüenza y el de pudor estriba entonces en que uno se da después de perpetrar un acto indigno y el otro sin que éste se haya llegado a realizar.

En la *Retórica*, no obstante, Aristóteles da una segunda aproximación a la noción de vergüenza, esta vez muy similar a la de la *Ética*: «la vergüenza es una fantasía que concierne a la pérdida de reputación».⁹ De este modo, dicho sentimiento nos remitiría a algo que no ha sucedido aún, igual que ocurría con el pudor. En ambos casos, tal acontecimiento se presentaría como una *phantasia* de la mente, como una imagen que encarnaría la inminente pérdida de reputación. Este *phantasma* resulta ser, entonces, una perturbadora quimera que provoca el temor¹⁰ de aquel que lo vislumbra y un malestar tan inquietante como el que acompaña a la sensación de vergüenza. Esa preocupación siempre sería fruto, en último término, del miedo al juicio de la opinión común, o al rechazo por haber podido cometer o haber cometido un acto deshonesto. Cabe recordar que, generalmente, todo el mundo busca sentirse integrado en una comunidad y también hallarse aprobado por ésta, y el hecho de ser o poder ser reprendido por la misma a menudo resulta doloroso.

Como señala Bernard Williams, la experiencia básica conectada con la vergüenza es la de ser visto en circunstancias inapropiadas por las personas inconvenientes. Williams considera que el sentimiento de vergüenza se encuentra estrechamente conectado con la experiencia de la desnudez. A modo de ejemplo, señala que el término *aidoia*, derivado de *aidós*, era el que generalmente utilizaban los griegos para designar los genitales. Del mismo modo, el autor llama la atención sobre el hecho de que ocurre lo mismo en otras lenguas. La reacción usual que una persona tiene cuando es vista desnuda, es la de cubrirse, o bien la de huir (Williams, 1993: 78). Resultan curiosos algunos de los casos literarios que cita el propio autor, puesto que ponen de manifiesto que la vergüenza da lugar a un amplio espectro de reacciones similares: Odiseo siente pudor ante Nausicaa y sus jóvenes esclavas, por eso, al emerger desnudo del agua cubre su cuerpo con unas hojas, para que éste no sea visto; cuando Hefesto captura a Ares y Afrodita *in flagrante delicto* mediante unas redes para poder mostrar la escena al resto de dioses, las diosas prefieren no presenciársela, por pudor (Williams, 1993: 78). En este caso, la que se sentiría avergonzada no es la persona desnuda, sino aquellas que podrían encontrarse en situación de observarla. Vale la pena advertir, además, que en el primer caso no podría llegar a distinguirse demasiado bien el pudor de la vergüenza, puesto que Odiseo se cubre por el miedo a ser visto (es decir, por pudor), pero, sin embargo, es probable que ya se sienta avergonzado, dado que las chicas ya han visto su cuerpo, aunque haya intentado cubrirlo. En el segundo caso, sin embargo, sí que está claro que se trata de un caso de pudor, de anticipación a una acción que podría ser potencialmente vergonzosa, para evitarla. En un sentido similar, Williams reporta el caso en Homero de la apelación a la vergüenza para instigar a los jóvenes a participar en las batallas. En esta ocasión, la vergüenza se encontraría asociada, al sentimiento del miedo; miedo por lo que puedan pensar o decir otras personas sobre las acciones de uno (Williams, 1993: 79). Aristóteles, por su parte, señala que nos producen miedo o temor (*phóbos*) aquellos males que son capaces de acarrear una penalidad como, ¹¹ por ejemplo, tal y como hemos visto, que un acto deshonesto se haga ostensible, y por ello nuestra imagen ante los demás se vea desmerecida. De este modo, también en Aristóteles podemos encontrar una clara vinculación entre el sentimiento de vergüenza y el temor o miedo, ya sea a la opinión de los demás, a la pérdida de reputación, o cualquier otra cosa por el estilo. Podríamos decir, entonces, que el *phantasma* de la vergüenza nos impele a que actuemos de una determinada manera, o evitemos llevar a cabo ciertas acciones, no tanto por auténtica convicción sobre lo que es correcto o incorrecto, sino por el mero hecho del miedo al descrédito.

SOBRE CUÁNDO ES LÍCITO SENTIR VERGÜENZA SEGÚN ARISTÓTELES

Aristóteles relaciona una serie de situaciones en las que es lícito sentir vergüenza, y otras en las que, por tanto, no es oportuno sentirse avergonzado. Dado que la ética se adentra en las emociones para descubrir dónde se encuentra su término medio, es lógico que esté interesada en fijar los límites en que el pudor es merecedor de honra y se vincula a la virtud,¹² ya que el pudor

es una suerte de justo medio en la pasión. Por este motivo, Aristóteles realiza una clasificación en la *Ética Nicomáquea* que establece cuándo es adecuado sentir esta pasión y cuando no en función de la edad que se tenga. Según dicha clasificación, la única edad en que sería apropiado ser pudoroso es la juventud. Los jóvenes viven de una forma más apasionada e impulsiva que otros grupos de población. Precisamente, por esa ausencia de moderación y debido a la escasez de experiencia para medir cuándo una reacción es adecuada y cuándo no, los jóvenes están más expuestos a excederse en sus acciones y a cometer errores. El pudor tendría la función de actuar a modo de inhibidor con el objetivo de impedir posibles faltas. Una persona en su madurez, por el contrario, no debería sentirse avergonzada a menudo, puesto que tal situación denotaría que se realizan acciones indignas con frecuencia, o bien que no se ha desarrollado el hábito moral que posibilita actuar con excelencia. Un adulto debe poseer la experiencia suficiente como para ser capaz de razonar con rectitud y encontrar el justo medio a la hora de sentir con mesura y actuar con prudencia. Algo similar se dice a propósito de los ancianos: «nadie alabaría a un viejo que fuera vergonzoso, pues no creemos que deba hacer nada por lo que tenga que avergonzarse».¹³

En la *Retórica* también se habla de distintas formas de vivir la vergüenza en función del grupo de edad al que se pertenezca. De nuevo, los jóvenes son los más vergonzosos.¹⁴ Esta vez, sin embargo, se aduce, además de a la efusión propia de la edad, a las convenciones sociales. Aristóteles señala que los jóvenes están educados según las convenciones de la sociedad y, al ser éstas las únicas pautas de comportamiento que poseen dada su escasa experiencia, otorgan una enorme importancia a lo aprendido. Por otra parte, la juventud es la etapa de la vida en la que más importancia se da a la opinión de los demás. Los ancianos, en el extremo opuesto, carecen de pudor, puesto que desdeñan las opiniones ajenas, mostrándose interesados únicamente por atender aquello relacionado con su propio provecho: «son desvergonzados más que pudorosos, porque, como no tienen lo bello en la misma consideración que lo conveniente, desprecian la opinión pública».¹⁵ La vejez, de este modo, sería la edad en la que los seres humanos se dejan influenciar menos por el juicio que sus congéneres hagan de ellos. La edad madura, a diferencia de las otras dos, confiere un talante intermedio, el más virtuoso, conforme a la doctrina que reconoce en el término medio la virtud y la excelencia,¹⁶ tal como Aristóteles refiere en la *Ética Nicomáquea* y la *Ética Eudemia*.

Como se puede observar, una vez más, en la *Ética Nicomáquea* se pone especial atención en considerar la esfera privada de la conducta, indicando en qué momento es pertinente sentir vergüenza, según el fervor de la edad y la experiencia que se tenga, mientras que en la *Retórica* se incide, además, en el peso de la opinión común, poniendo de manifiesto la importancia de las convenciones sociales. Es precisamente por la importancia que tiene la valoración ajena en dicha obra, que en ella figura una relación de personas ante las cuales es habitual avergonzarse, si se da el caso que se descubre ante su presencia la consumación de un acto deshonesto.¹⁷ Aristóteles menciona, por ejemplo, que nos importa el juicio que hagan de nosotros quienes admiramos, dado que nos gustaría impresionarlos como ellos nos impresionan a nosotros; también el de quienes nos admiran, ya que si quedáramos mal en su presencia, dejarían de hacerlo; nos concierne la opinión de aquellos que nos son semejantes, puesto que solemos

competir con ellos para ganar, ser mejores, o sobresalir en alguna actividad. Lo mismo ocurre con aquellos de quienes necesitamos un favor: nos preocupa enormemente que no tengan una imagen negativa de nosotros, ya que en tal caso podrían denegarnos su asistencia. De la misma forma, nos importa la opinión que tienen de nosotros las personas con quien tratamos desde hace tiempo, pero también las que acabamos de conocer. Asimismo, ya que tanto significa la imagen que damos a los demás, sentimos vergüenza cuando una acción reprochable se hace ostensible, es decir, cuando queda al descubierto y visible para todos los que nos rodean. Por último, no está de más reseñar que también se siente uno humillado no sólo delante de estas personas, sino también ante aquellas a quienes se lo dirán después.

La cuestión, a fin de cuentas, resulta ser la que Aristóteles resume con una sola frase: «en los ojos está el pudor».¹⁸ Cuando un asunto no demasiado limpio sale a la luz, los ojos de nuestros congéneres actúan como un juez implacable que nos fuerza a reconvenirnos a nosotros mismos, ya sea por nuestro error, o bien a causa de nuestra falta de destreza para disimularlo. La pérdida de reputación puede ser un castigo tan efectivo como otro cualquiera, porque para el que la sufre bien puede experimentarse como un martirio. Aunque, eso sí, Aristóteles quizá olvida insistir en que la vergüenza tan sólo surte efecto en aquellos que la poseen. Ésta pasión se corresponde con una suerte humillación, de ridículo o de reproche público. Sin embargo, como ya se ha indicado, tal emoción sólo puede sentirse cuando el parecer de los demás importa algo. Es por eso que no se siente vergüenza ante aquellas personas cuya opinión se desdeña, ya que su juicio poco nos importa. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con la gente que no conocemos.¹⁹ Cabría quizá la posibilidad de que exista alguien que no otorgue el más mínimo valor a lo que piensan los demás; éstos son, precisamente, aquellos que solemos llamar «sinvergüenzas». Reputamos con esta despectiva expresión a aquellos que en alguna ocasión faltan al respeto a sus congéneres. Los desvergonzados serían incapaces de sentir humillación o ridículo alguno aun en caso de que se reprochara públicamente su actitud, puesto que carecen de esa conciencia cívica o sentimiento que posibilita valorar la opinión de la sociedad y tratar a los que la componen con consideración. Retomaremos esta cuestión más adelante, cuando hablemos del tema de la responsabilidad.

SUBJETIVIDAD, OBJETIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD EN EL SENTIMIENTO DE VERGÜENZA

Veamos ahora dos formas distintas de observar el sentimiento de vergüenza. Por una parte, tanto el pudor como la vergüenza son sentimientos que se inscriben en el dominio de lo subjetivo, puesto que es el alma la que *siente* la pasión de forma individual. En consecuencia, la vergüenza es entendida como algo estrictamente personal e intransitivo: es el propio sujeto y sólo él quien padece la pasión.

Sin embargo, la vergüenza es también una reacción pasional objetiva, puesto que es algo que resulta perceptible y manifiesto aunque se dé en otra persona. Del mismo modo en que la ira, el temor o la alegría hacen acto de presencia en la expresión corporal, la vergüenza

también se hace patente. El ejemplo paradigmático en este caso sería el rubor que enciende el rostro de quien experimenta la vergüenza. Si el orador consigue ruborizar a la persona de la que habla, puede sugerir ante el público que ésta se siente abochornada por haber cometido un acto execrable. Así, en el ámbito de la retórica, el rubor actuaría a modo de signo y sería un indicio de que, efectivamente, la acusación del retórico está dotada de fundamento, dado que, si el acusado no hubiera perpetrado una acción deshonesta, entonces no tendría de qué avergonzarse. Cabe recordar que una de las características que la retórica posee es la capacidad para hacer saltar a la vista las cosas. El orador debe dirigirse a un público, y, por lo tanto, debe ser habilidoso para presentar la verdad y hacerla evidente a los ojos de auditorio. La retórica, entonces, sólo tendría en cuenta los efectos públicos de la pasión que nos ocupa, con el único objetivo de poner de relieve si un individuo ha cometido un acto reprochable o no desde el punto de vista de la comunidad moral. La ética, por el contrario, se centra en determinar en qué medida una pasión subjetiva, en este caso la vergüenza, se acerca o se aleja de la virtud, y, en consecuencia focaliza su interés en el sujeto individual y en lo moral o inmoral de sus acciones.

Pero aún existe un tercer prisma desde del que podemos aproximarnos a la emoción de la vergüenza: la intersubjetividad. Si bien es cierto que el sujeto individual el que siente la pasión, también lo es que dicha pasión se encuentra inserta en una suerte de sistema relacional. Como ya hemos sugerido, es en relación a otros que nos sentimos avergonzados. Las personas comprendemos que vivimos en sociedad y que nos encontramos inmersos en un sistema de normas que la rigen. No hablamos ya de normas a nivel legal recogidas y explicitadas en un código, sino de reglas sociales a las que los componentes de una colectividad nos ajustamos. Así, en una sociedad en la que el éxito vital y social es visto como asociado a la prosperidad económica o a la posesión de un cargo de poder, una persona con un trabajo mal remunerado y poco valorado socialmente, puede sentirse avergonzada de reconocer ante otros a qué se dedica. Por otra parte, como sugiere B. Williams, las personas tenemos, al mismo tiempo, sentido de nuestro propio honor y respeto por el honor de otros. Por eso podemos sentir indignación, ofensa o cólera cuando el honor de alguien es violado, aun si no es el nuestro propio. Williams (1993: 80) sostiene que se trata de «sentimientos compartidos con objetos similares, que sirven para unir a la gente en una comunidad de sentimiento». Las personas, entonces, nos sentimos conmovidas en situaciones parecidas, realizamos valoraciones de una forma semejante y compartimos, en definitiva, sentimientos similares, por lo menos en lo que a determinados mínimos refiere. Así, generalmente en toda cultura está mal visto matar o robar (a menos que no haya un motivo muy poderoso detrás de dicha acción), y estas acciones u otras similares son, o deberían ser, motivo de vergüenza para el que las comete. En lo que refiere a cosas más particulares, como por ejemplo, el hecho de ser visto desnudo, los sentimientos dependen más bien de las características de cada comunidad. La desnudez que para nosotros es tan vergonzosa, puede no serlo para un amahuaca del Perú.

En cualquier caso, lo importante aquí es que la vergüenza es una emoción que juega un rol en la moralidad, y que ésta puede ser incluso necesaria para mantener relaciones interpersonales normales. Dicha emoción siempre implica la idea del *otro*, ya sea como observador directo (alguien que nos está viendo) o imaginario (cuando nadie nos está observando, pero nos

comportamos como si lo estuviera haciendo). De hecho, sentir la presencia del otro va más allá de si puede vernos o no. Por ejemplo, con frecuencia comparamos nuestras propias acciones, logros, etc. con las de los demás, y es en esta comparación cuando algo que no considerábamos vergonzoso anteriormente, puede pasar a parecernos tal cosa. Uno puede incluso llegar a sentir lo que denominamos “vergüenza ajena” cuando opinamos que algo que ha hecho otra persona está mal. Así pues, queda claro que el sentimiento de vergüenza hunde sus raíces en nuestras relaciones con los demás. Por otra parte, dicho sentimiento también se encuentra estrechamente vinculado con el respeto, tanto hacia los otros como hacia uno mismo.

Así pues, el sentimiento de vergüenza está relacionado con el respeto a los otros y también a uno mismo. De este modo, uno siente avergonzado cuando ha realizado una acción que considera que puede ser reprochable desde un punto de vista intersubjetivo, es decir, una acción que podría ser considerada deshonrosa por los demás.²⁰ Resulta interesante tratar de comprender cómo puede casar (o contraponerse) esta idea con la de la autonomía kantiana. Williams (1993: 158) señala a este respecto que el ideal kantiano implica una idea de libertad según la cual no soy del todo libre si hay algún aspecto de mi persona éticamente significativo que me pertenece simplemente como resultado del proceso por el cuál he sido contingentemente formado. De este modo, si mis valores y mis conductas son como son en virtud de los procesos de tipo social o psicológico a los que me he visto expuesto, entonces no soy un agente plenamente libre, racional, y responsable (Williams, 1993: 158). Desde este punto de vista, la persona que actúa de una determinada manera condicionada por las constricciones de tipo social, está actuando en base a un imperativo hipotético; por decirlo de algún modo, el mandamiento que contiene se encuentra subordinado a un determinado objetivo: no ser visto por los demás o por uno mismo en una situación vergonzante; no ser juzgado por los demás o por uno mismo, etc. La auténtica libertad defendida por Kant, sin embargo, es la autonomía que obedece únicamente a la razón, que nos muestra el deber, independiente de cualquier otra condición, ya sea interna (por ejemplo, deseos e impulsos) o externa (castigos, coacciones y demás).

VERGÜENZA, CULPA Y RESPONSABILIDAD

El sentimiento de vergüenza se encuentra estrechamente ligado al de responsabilidad. Solemos decir que una persona se siente responsable de algo cuando es su causa intencionada. Así, entendemos que uno es responsable de todas sus acciones voluntarias. Este hecho implica que hay una responsabilidad moral, que existe de igual modo ante uno mismo que ante los demás: el ser humano es, aunque de forma condicionada, libre, y, en consecuencia, puede elegir cómo actuar, y por tanto también debe poder dar cuenta de sus decisiones. Las personas son capaces de comprender esto, y de encaminar su conducta en base a unas normas que rijan la sociedad y contribuyan tanto a la buena marcha de la misma como al bienestar individual. Precisamente por esto, dicha responsabilidad moral se encuentra, además, relacionada con la responsabilidad legal. Ser legalmente responsable implica ser capaz de responder ante la ley, así como de reparar el daño material o moral que se haya podido cometer.

Los sentimientos de pudor, vergüenza, conciencia cívica y responsabilidad se encuentran enormemente vinculados entre sí, y crecen juntos tanto en el seno de una sociedad como en el de los individuos que la componen, ya que todos son sentimientos personales, que experimenta el sujeto, pero que existen porque hay un compromiso con los demás. Si no creyéramos en la existencia de una responsabilidad moral, entonces no aplaudiríamos o censuraríamos conductas. Este es un hecho que se encuentra manifiestamente ligado a la ética, pero que, no obstante, también tiene que ver con la retórica, puesto que es esta responsabilidad moral la que se encuentra detrás del reproche o la alabanza públicas.

Normalmente, siguiendo con lo que estábamos diciendo en el primer párrafo, para ser merecedor de amonestación moral o legal, y, por lo tanto, también de vergüenza, el individuo debe encontrarse consciente y en buen estado mental, además de haber intencionalidad en su acción. A modo de ejemplo: si una persona que conduce en estado de embriaguez comete un atropello, seguirá siendo responsable de ello, aunque no lo haya hecho expresamente. A pesar de no querer provocar una desgracia, sí que podría decirse que la causa de dicha desgracia ha sido su acción. Su responsabilidad residiría en que podría haber optado por no conducir ebrio, y al haber preferido hacerlo, finalmente ha tenido lugar un accidente que se podría haber evitado. De este modo, podemos decir que hay responsabilidad, reproche o vergüenza en las acciones u omisiones que se cometen voluntariamente con conocimiento de causa,²¹ pero también en aquellas en las que alguien es causa de algo aunque ésta no fuera su intención. Un caso extremo podría ser el siguiente: imaginemos un empresario que es sancionado por el incumplimiento de una norma por parte de sus empleados. En este caso no sólo no habría intencionalidad, sino que ni siquiera habría una causalidad directa. Sin embargo, la responsabilidad legal recaería de igual modo sobre el empresario (Williams, 1993: 57).

Así pues, la cuestión de la atribución de responsabilidad es muy compleja. Como venimos diciendo, solemos decir que una persona es responsable de algo cuando lo ha hecho deliberada e intencionadamente. Ahora bien, no todas las acciones se llevan a cabo de esta manera. Hemos visto que una acción también puede ser inintencionada. Incluso en una acción intencionada podríamos pensar que existen diversos grados de causalidad. Por ejemplo, cuando se dan determinados estados de la mente que pueden disociar el acto del agente (Williams, 1993: 54). Un ejemplo claro de esto es que el derecho penal inclusive contempla que aquella persona que al tiempo de cometer una infracción penal, a causa de una alteración psíquica, no pudiera comprender la ilicitud del hecho que está cometiendo, estaría exenta de responsabilidad criminal.²²

Queda claro, entonces, que hay muchas formas distintas de relacionar la intención con la responsabilidad, o de evaluar si la respuesta es adecuada en cada caso,²³ y que nociones tales como las de intención, estado o respuesta constituyen elementos básicos de cualquier concepción de responsabilidad. Williams (1993: 55) sostiene que no hay, ni puede haber, una manera apropiada de ajustar estos elementos entre sí para obtener una concepción de responsabilidad que pueda ser considerada como la única correcta. Lo único seguro, entonces, es que existen diversas formas de interpretar estos elementos y las posibles combinaciones entre ellos.

Veamos, por último, una distinción que considero oportuno realizar para terminar con nuestra aproximación al sentimiento de vergüenza. Bernard Williams afirma que el término griego “*aidós*” coincide con la término actual “vergüenza”. En palabras del propio autor (Williams, 1993: 88), ambas pueden ser entendidas como una suerte de combinación entre “egoísmo asertivo” y “preocupación convencional por la opinión pública”²⁴. Nosotros utilizamos otra palabra que, por el contrario, no parece tener un equivalente directo en el vocabulario griego. Nos estamos refiriendo al concepto de culpa. Éste significaría para nosotros una idea distinta, e incluso, quizá, una experiencia distinta. Según Williams (1993: 89), el hecho de que utilizemos dos palabras distintas para cada noción podría únicamente implicar que, para un mismo campo psicológico, utilizamos términos distintos en función de la aplicación particular que les damos. El autor, sin embargo, piensa que la distinción entre culpa y vergüenza es mucho más profunda y que existen diferencias psicológicas reales entre ambas reacciones. Como hemos ido mostrando a lo largo del texto, la experiencia de la vergüenza suele estar relacionada con el hecho de ver o ser visto. El sentimiento moral de culpa se encontraría vinculado, por el contrario, a la audición, a escuchar la voz de uno mismo juzgándose desfavorablemente.

Cuando uno experimenta vergüenza, la persona siente estar expuesta de tal modo que el otro puede ver todo lo suyo, tanto lo que se da en la superficie (en un párrafo anterior ya hemos hablado del rubor), como lo que está en el interior. Por eso el ser de uno mismo, en su totalidad, parece quedar disminuido con la experiencia de la vergüenza. La reacción habitual que se da cuando uno se siente avergonzado o embarazado es, como mínimo, la de esconder la cara, cuando no la de desaparecer de inmediato (Williams, 1993: 89). Incluso el lenguaje cotidiano da cuenta de esta sensación, cuando utilizamos una expresión como “querer que le trague a uno la tierra”. La culpa, sin embargo, va más allá de un momento determinado, se extiende en el tiempo, y el sujeto advierte que, aun si desapareciera, dicho sentimiento seguiría acompañándole. El agente suele sentirse culpable cuando ha provocado en otros enfado, resentimiento o indignación. Una vez hecho el daño, lo que puede ofrecer el causante del mismo como modo de aceptar su responsabilidad es, o bien reparación, o bien castigo. El funcionamiento de la vergüenza es distinto. Tiene que ver más bien con la imagen que el agente tiene de sí mismo, que queda dañada (Williams, 1993: 90). En consecuencia, lo que requiere la vergüenza es que el agente reconstruya su imagen desfigurada y recupere su honor y autoestima.

La tesis de Williams es que, en el mundo griego, y en particular en el homérico, el término “*aidós*” cubre también el espectro de emociones que nosotros denominamos con la palabra “culpa”. Como argumento, aduce que ya en Homero aparece la idea de reparación o compensación ante un perjuicio, y, por lo tanto, también la de responsabilidad del agente. Por otra parte, el autor señala que en el mundo griego también había lugar para el perdón. El perdón, de hecho, está más estrechamente ligado al sentimiento de culpa que al de vergüenza (Williams, 1993: 90-91). Cuando una persona es perdonada por la persona a la que ha causado un mal, es probable que el sentimiento de culpa se vea aminorado, o incluso que desaparezca. En ocasiones, al sentimiento de culpa también lo acompaña el de sentirse avergonzado por el acto cometido. En este sentido, la obtención de perdón iría acompañada de una reparación de la imagen del propio yo. Y es que,

a pesar de las diferencias que puedan existir entre la vergüenza y la culpa, hay ocasiones en las que ambas se encuentran tan enlazadas entre sí que es difícil distinguir una de otra.

Como indica Williams, podemos sentirnos culpables y avergonzados al mismo tiempo a causa de una misma acción. Así, por ejemplo, podemos imaginar una situación de peligro en la que, en un momento de cobardía, dejemos a alguien atrás. En este caso nos sentiríamos culpables por el hecho de haber abandonado a otra persona, por no haberla ayudado. Pero, a la vez, también podríamos sentirnos avergonzados por haber hecho menos de lo que podíamos esperar de nosotros mismos. Williams pone de manifiesto que la acción se encontraría entre dos aguas: con un pie en el mundo de lo interno (disposición, sentimiento, decisión, etc.), y con otro en el de lo externo (causar un daño, hacer algo incorrecto). Así pues, «*lo que yo he hecho* apunta en una dirección hacia lo que les pasa a los otros y, en otra dirección, hacia lo que yo soy» (Williams, 1993: 92).²⁵ En este punto podemos observar cómo la culpa se encuentra íntimamente vinculada con la responsabilidad. Si uno se siente culpable, es porque sabe que es responsable de un determinado perjuicio ocasionado a otra persona. De nuevo, como en el caso de la vergüenza, uno podría sentirse culpable tanto por aquello que ha cometido voluntariamente, como por aquello de lo que uno es causa involuntaria. La atribución de responsabilidad se nos aparece aquí, una vez más, como una cuestión equívoca, ambigua, cuyo desenlace resulta, con frecuencia, precario e incierto.

Para Aristóteles, la relación entre voluntariedad, involuntariedad y responsabilidad, también es compleja y puede dar lugar a múltiples combinaciones, según lo que expone en la *Ética Nicomáquea*. Veamos a través de algunos ejemplos que aparecen en dicha obra cómo las vinculaciones entre estos elementos no siempre son del todo claras. Recordemos que Aristóteles afirma que la virtud refiere a pasiones y acciones. Las voluntarias suelen ser objeto de alabanza y reproche, mientras que las involuntarias producen a menudo indulgencia y compasión.²⁶ Las acciones involuntarias, en primer lugar, serían aquellas que se realizan por la fuerza, esto es, por causa de un principio extrínseco al hombre.²⁷ En segundo lugar, las acciones no-voluntarias, muy cercanas a las anteriores, serían aquellas que se llevan a cabo sin pesar o dolor. Quizá se comprenda mejor la distinción si introducimos unos ejemplos del propio Aristóteles: cuando los tripulantes de un navío arrojan la carga al mar en mitad de una tempestad, no lo hacen por su propio agrado, sino con el objetivo de salvar sus vidas. Podríamos decir que han elegido voluntariamente deshacerse de la carga, pero también que lo han hecho involuntariamente, obligados por las circunstancias, y sintiendo por ello gran pesar. Por otra parte, una acción no-voluntaria sería, por ejemplo, un acto llevado a cabo por ignorancia. El que actúa por ignorancia, no puede sentir desagrado por su acción, puesto que no sabía lo que estaba haciendo, o las consecuencias que ello podría acarrear, y, por tanto, no ha obrado voluntariamente. Pero tampoco involuntariamente, puesto que una acción involuntaria provoca pesar. Ahora bien, también una acción de esta clase puede provocar malestar: imaginemos ahora que alguien nos ha explicado algo que resultaba ser un secreto, y que nosotros, sin saberlo, hemos hablado de ello con otra persona. Este ejemplo constituiría entonces un caso de acción por ignorancia, pero también de acción involuntaria, que debe ir seguida de pesar y arrepentimiento.²⁸ Por oposición a las

situaciones que hemos descrito, podríamos pensar que lo voluntario es aquello cuyo principio es el propio agente. De lo voluntario, entonces, también participarían los niños y los animales, esto es, seres sin capacidad de razonamiento, puesto que ellos también poseen apetitos. Sus acciones, no obstante, cabría calificarlas de voluntarias, si bien no de elegidas. La elección es, por definición, algo que va acompañado de la deliberación y la reflexión, puesto que cuando uno elige una opción, para ello debe desechar las restantes y necesita, por tanto, pensar al respecto. Por otra parte, deliberamos a propósito de lo que está en nuestro poder y es realizable; no hay, por ejemplo, deliberación sobre aquellos conocimientos que son exactos, tampoco sobre los fines, que ya vienen dados por la naturaleza de las cosas²⁹. Deliberamos, por tanto, sobre aquellas cosas que pueden ser de varios modos, como los diversos medios que se pueden emplear para alcanzar un fin. De este modo, tanto las acciones fruto de un impulso irracional, como las que son resultado de una deliberación consciente, son voluntarias, y, sin embargo, unas otras pertenecen a órdenes opuestos: una, al de lo racional, la otra, al de lo irracional.

Así pues, dadas las dificultades para delimitar cuál es el territorio de lo voluntario, cuál el de lo involuntario, cuál el de la responsabilidad, resulta casi imposible establecer unas clasificaciones categóricas al respecto y, en consecuencia, unas normas de conducta derivadas de éstas que sean infalibles para orientar las acciones propias y juzgar las de los demás. En cualquier caso, el propio Aristóteles parece sugerir que para determinar con exactitud si una acción es voluntaria o no, y el grado de responsabilidad atribuible a la misma, es necesario remitirse, en última instancia (y a pesar de que se puedan establecer unas directrices generales, como en el caso de la legislación penal), a cada caso particular.³⁰ De este modo, en el caso de la *Retórica* se entiende que el que comete una injusticia lo hace voluntariamente, y que, por tanto, es necesario distinguir entre aquellas injusticias cometidas contra otro particular, o contra la comunidad, o bien por ignorancia y sin voluntad, o bien con voluntad y conocimiento, y, en este último caso, si fue premeditadamente, por elección propia, o como consecuencia de una pasión.³¹ Así pues, también en el caso de la retórica se pone de manifiesto que es necesario examinar cada caso y situación particulares para determinar el grado de responsabilidad que se puede atribuir a un agente por haber perpetrado un mal.

CONCLUSIONES

Lo que nos proponíamos en este ensayo era examinar el sentimiento de la vergüenza desde la *Ética Nicomáquea* y desde la *Retórica*, y ver en qué aspectos diferían o se entrecruzaban ambos planteamientos. Veamos, entonces qué podemos concluir a partir de lo expuesto. En contraste con la retórica, hemos indicado que lo que busca la ética no es convencer o mostrar nada a oyente alguno, sino la consecución del virtuosismo moral o la belleza de las acciones. A este respecto, señala Aristóteles que: «si todos los hombres rivalizaran por lo bello y se esforzaran en realizar las acciones más bellas, las cosas de la comunidad irían como es debido y cada individuo poseería los mayores bienes».³² De este modo, es necesario que el individuo se esfuerce por tener una conducta virtuosa, tanto para alcanzar su propia felicidad, como para facilitar la buena

marcha de la sociedad. La función que desempeña el sentimiento de la vergüenza en este caso es ética: el pudor actúa a modo de escrúpulo o de recelo que azuza la conciencia para que no sean cometidas acciones deshonestas moralmente reprochables, que además pueden suponer un riesgo para una convivencia pacífica y agradable. Dicho de otra forma, cuando el pudor y la vergüenza cumplen con éxito su cometido, impiden que los seres humanos tengamos una conducta incívica.³³ Como se puede observar, a pesar de que el dominio de lo individual y lo subjetivo posee una gran importancia para la ética, ésta no olvida la importancia de lo público. Aristóteles llega a afirmar en la *Ética Nicomáquea* que no importa demasiado que una acción sea verdaderamente vergonzosa o simplemente sea considerada como tal por la opinión corriente para evitar cometerla si uno no quiere verse comprometido.³⁴ Sin embargo, como ya hemos visto, la obra que otorga un mayor peso al ámbito público es la *Retórica*.

Ésta, por su parte, trata de revelar qué es aquello que la persuasión es capaz de producir. En palabras del mismo Aristóteles: «las pasiones son, ciertamente, las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien en lo relativo a sus juicios, en cuanto que de ellas se siguen pesar y placer»[□]. Así pues, como ya hemos visto, la retórica podría valerse de la emoción de la vergüenza, por ejemplo, utilizándola como indicio de que una persona ha realizado un acto moralmente reprochable del cual debe responsabilizarse, provocando un sentimiento de rechazo o indignación en la audiencia e inclinando de este modo el juicio que de aquella pueda realizar.

A modo de conclusión diremos que, en ambos planteamientos, la vergüenza tendría una utilidad muy similar, aunque esta cuestión se aborde de manera diferente en una y otra obra. De este modo, mientras que en la *Ética* el pudor actuaría como un freno para que no se cometiera un acto reprochable, la vergüenza lo haría en la *Retórica* como un signo de que ya se ha realizado una acción de tales características. Sin embargo, a pesar de que el punto de partida y el objetivo final de cada obra es distinto, subyace a ambas una idea común: la enorme importancia de actuar correctamente, ya quiera esto decir conforme a unos criterios morales o de manera acorde a la opinión común. Por otra parte, la vergüenza vale, en último término, para darle al agente, a través de la emoción, un sentimiento de lo que uno mismo es y de lo que espera llegar a ser, y ejerce de mediadora entre elementos tales como las acciones, el carácter, las consecuencias de nuestros actos, etc. (Williams, 1993: 102). Representa ese otro internalizado en el que cristalizan las creencias del grupo social en el que se insiere el agente, y que, por lo tanto, éste respeta, por lo que constituye una emoción imprescindible para la interacción entre la propia vida y la de los demás. La vergüenza constituye, así pues, un elemento esencial de nuestras relaciones interpersonales y, en último término, de nuestra propia humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

- ARISTÓTELES (1990): *Retórica*, Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero. Madrid: Gredos.
- ARISTÓTELES (1998): *Retòrica. Poètica*, traducción de Joan Leita y edición de Alberto Blecuá. Barcelona: Edicions 62.
- ARISTÓTELES (1985): *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*, introducción por Emilio Lledó Íñigo, traducción y notas por Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos.

BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

- COOPER, J. M.: *Reason and emotion: Essays on ancient moral psychology and ethical theory*, Princeton, 1999.
- GUTHRIE, W., *Historia de la filosofía griega*, 6 vols., Madrid, Gredos, 1984.
- ORSI, R., «Emociones morales y moralidad», en *Ideas y Valores* nº 131, Agosto de 2006, Bogotá, Colombia, pp. 33-49.
- PLATÓN, *Diálogos I: Apología, Critón, Eutifrón, Lisis, Calamides, Hippias menor, Hippias mayor, Laques, Protágoras*, introducción general por Emilio Lledó Íñigo, traducción y notas por Julio Calonge Ruiz, Emilio Lledó Íñigo y Carlos García Gual, Madrid, Gredos, 1997.
- VARIOS AUTORES, *Sofistas. Testimonios y Fragmentos*, introducción, traducción y notas de Antonio Melero Bellido, Madrid, Gredos, 1996.
- WILLIAMS, B., *Shame and Necessity*, University of California Press, 1993.

NOTAS

- 1 No obstante, cabe señalar que el objetivo de Aristóteles no es mover las pasiones para engatusar a los oyentes, sino que el conocimiento de las mismas es algo accesorio que está al servicio de otro objetivo: la argumentación. El retórico habla en público, a un auditorio, o ante un jurado, y por lo tanto es lógico que deba conocer sus disposiciones para lograr inclinarlas.
- 2 ARISTÓTELES, *Retórica*, Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero, Madrid, Gredos, 1990. I 2, 1355b.
- 3 Un ejemplo: supongamos que una persona es acusada de agredir a otra. Planteado así, el agresor sería merecedor de sanción por incurrir en un acto vergonzoso de violencia gratuita. En cambio, si el orador muestra que el agredido era un ladrón que entró por la noche en casa del agresor y que éste último lo atacó al descubrirlo presa del miedo y la turbación, la que sería vista como una conducta vergonzosa por la opinión común no sería tanto la suya como la del ladrón.

- 4 Aristóteles indica en la *Ética Eudemia*: «Se ha establecido que la virtud es este modo de ser que nos hace capaces de realizar los mejores actos y que nos dispone lo mejor posible de cara al mayor bien, siendo el mejor y el más perfecto el que está de acuerdo con la recta razón». En: ARISTÓTELES, *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*, introducción por Emilio Lledó Íñigo, traducción y notas por Julio Pallí Bonet, Madrid, Gredos, 1985. II 5, 1222a6-9.
- 5 COOPER, J. M. (1999): «Some remarks on Aristotle moral psychology», en *Reason and emotion: Essays on ancient moral psychology and ethical theory*, Princeton, pp. 247. Citado por MONTOYA, J.: *Ethos y pathos en la Retórica y Poética de Aristóteles*, manuscrito inédito, pp. 17.
- 6 *Ética Nicomáquea* I 3, 1095a7; 1221^a25; 1144b4. Citado por Montoya, J.: Ibid.
- 7 *Retórica*, II 5, 1383b 13.
- 8 *Ética Nicomáquea*, IV 9, 1128b13.
- 9 *Retórica*, II 6, 1384a 23.
- 10 El temor es «un cierto pesar o turbación, nacidos de la imagen de que es inminente un mal destructivo o penoso», *Retórica* II 5, 1382a 21. En este caso, como hemos indicado, el daño próximo sería la pérdida de la honra. En estado de pudor, el mal aún estaría por llegar; en estado de vergüenza, el presagio del deshonor se habría cumplido.
- 11 *Retórica*, II 5, 1382a20-25.
- 12 Cabe precisar, no obstante, que Aristóteles señala que «no debe hablarse del pudor como de una virtud, pues se parece más a una pasión que a un modo de ser», *Ética Nicomáquea*, IV 9, 1128b10.
- 13 *Ética Nicomáquea*, IV 9, 1128b19-20.
- 14 *Retórica*, II 12, 1389a26.
- 15 *Retórica*, II 13, 1390a3.
- 16 *Ética Nicomáquea*, II 6 y *Ética Eudemia*, II 5.
- 17 *Retórica*, II 6, 1384a25 – 1385b27.
- 18 *Retórica*, II 6, 1384a34.
- 19 Pongamos por caso que una persona tropieza y cae al suelo en público. Conozca o no a los presentes, se sentirá ridícula y avergonzada (como después veremos, la vergüenza se encuentra asociada a una suerte de “otro” interiorizado). Sin embargo, estos sentimientos aumentarán notablemente si el acto ocurre delante de personas a las que conoce (puesto que, probablemente, a éstas las tratará a menudo, al contrario de lo que sucede con las desconocidas).
- 20 R. Orsi afirma a este respecto: «Los que somos capaces de mantener relaciones interpersonales normales, sentimos vergüenza por haber actuado de una forma que delata una falla en nuestro carácter, o nos sentimos culpables cuando tomamos conciencia de haber causado un daño. Sólo en la medida en que nos preocupa conservar una buena imagen de nosotros mismos, ante nosotros y/o ante los demás, nos involucramos en el mundo moral y nos servimos de su utillaje conceptual. Un individuo que no esté capacitado para experimentar las emociones que se derivan del respeto a los otros y del respeto por uno mismo, no puede comprender plenamente el significado de los términos morales y, por tanto, no puede participar del lenguaje de la vida moral».ORSI, R., «Emociones morales y moralidad», en *Ideas y Valores* núm. 131, Agosto de 2006, Bogotá, Colombia, pp. 33-49.
- 21 Gorgias, en el *Encomio a Helena*, intenta persuadir de que lo que le ocurrió a Helena no fue culpa suya, y que, por lo tanto, ella no tiene de qué avergonzarse.: «¿Cómo puede, en consecuencia, considerarse justo el reproche hecho a Helena, quien, enamorada o persuadida por la palabra o raptada por la fuerza u obligada por la necesidad divina, obró como obró? En cualquier caso queda libre de acusación.

Quité con mi discurso la infamia sobre una mujer; [...] intenté remediar la injusticia de un reproche y la ignorancia de una opinión». Este pasaje se corresponde con las últimas líneas del *Encomio*, que puede encontrarse en: VARIOS AUTORES, *Sofistas. Testimonios y Fragmentos*, introducción, traducción y notas de Antonio Melero Bellido, Madrid, Gredos, 1996.

- 22 L.O. 10/1995 de 23 de noviembre del Código Penal, párrafo 1 del artículo 20.
- 23 Lo mismo que hemos reseñado en el ejemplo anterior vale aquí: también el derecho penal contempla la posibilidad de que una persona pueda agredir a otra, si puede mostrar que actuó en defensa propia, y que la respuesta que ofreció fue proporcional a la agresión que sufrió previamente. Ver párrafo 4 del artículo 20.
- 24 Traducción propia.
- 25 Traducción propia.
- 26 *Ética Nicomáquea*, III 1, 1109b30-35.
- 27 *Ética Nicomáquea*, III 1, 1110a1-5.
- 28 *Ética Nicomáquea*, III 1, 1111a5-21.
- 29 *Ética Nicomáquea*, III 2, 1112a- III 3, 1113a.
- 30 Respecto a la cuestión de determinar si una acción es voluntaria o no, dice Aristóteles lo siguiente: «No es fácil, sin embargo, establecer cuál de las alternativas ha de elegirse, porque se dan muchas diferencias en los casos particulares». *Ética Nicomáquea*, III 1, 110b8-10.
- 31 *Retórica* I 13, 1373b-1374a.
- 32 *Ética Nicomáquea*, IX 8, 1169a8-11.
- 33 En este sentido, en el mito de Prometeo que se explica en el *Protágoras* de Platón (320c-323a), se llega a afirmar que el pudor (*aidós*) es una suerte de conciencia cívica: Zeus la envió a los hombres junto con la justicia para «llevar el orden a las ciudades y crear lazos de amistad y unión» (322c). En: PLATÓN, *Diálogos I: Apología, Critón, Eutifrón, Lisis, Calamides, Hippias menor, Hippias mayor, Laques, Protágoras*, introducción general por Emilio Lledó Íñigo, traducción y notas por Julio Calonge Ruiz, Emilio Lledó Íñigo y Carlos García Gual, Madrid, Gredos, 1997.
- 34 *Ética Nicomáquea*, IV 9, 1128b 24.
- 35 *Retórica*, II 1, 1378a20-24.



Jornades de Foment de la Investigació

LA MUJER SIN NOMBRE, LA CENICIENTA CHINA Y AMO LOS DÓLARES

Jose Antonio LOZANO HERRERO



La mujer sin nombre, La Cenicienta china y Amo los dólares

China es un país vasto de crecimiento acelerado que durante largo tiempo ha sido un enigma para el mundo occidental. La visión que se tenía de China venía trazada por los medios de comunicación, con la imagen eterna del Dr. Fu Manchu.

La concepción occidental de la mujer oriental era la de una mujer vendada al pasado, dulce, sumisa y complaciente a las necesidades y placeres de un hombre. El papel de la mujer en la China tradicional es un caso curioso, digno de ser descubierto a través de la literatura.

El propósito de este estudio es el de presentar a dos personajes literarios femeninos vejados durante un período de sus vidas, mostrando sus similitudes y señalando cómo la sociedad y las tradiciones de sus tiempos causaron esos abusos.

Los personajes elegidos para hacer este estudio son “No-name Woman” (La mujer sin nombre) del célebre éxito literario de Maxine Hong Kingston, *The Woman Warrior* (La mujer guerrera) y el personaje principal de la no menos exitosa autobiografía infantil, *Chinese Cinderella* (*La Cenicienta china*), de la escritora Adeline Yen Mah. Finalmente, la China post-Mao es relatada en la novela *I love dollars* (*Amo los dólares*) de Zhu Wen.

Primeramente, en la comparación entre ambos personajes femeninos (la Mujer sin Nombre y la Hija no Deseada, ese es el nombre que le da la autora al personaje en *La Cenicienta china*), la aproximación a ellas es diferente. Mientras el personaje de Maxine Hong Kingston es descrito por medio de historias orales – forma oral y tradicional de enseñar en las familias importantes lecciones de la vida o tradiciones culturales chinas que eran ambas, un mito y una experiencia vivida – e imaginando aquello que este personaje (resulta ser la tía de Kingston) había experimentado. Maxine Hong Kingston construye variantes de la historia de su tía, que de hecho su tía no pudo vivir todas ellas, puesto que a la joven Kingston no se le permitía conocer nada más que la advertencia que su madre quiere mostrarle:

En China tu padre tenía una hermana que se suicidó. Saltó dentro del pozo familiar. Decimos que tu padre tiene sólo hermanos porque es como si ella nunca hubiera nacido. (Kingston, 1989: 3)

Siempre que ella tenía que advertirnos acerca de la vida, mi madre contaba historias como esta, una historia para seguir creciendo. Ella ponía a prueba nuestra fortaleza estableciendo realidades. (Kingston, 1989: 5)

En el caso del personaje de Adeline Yen Mah, la Hija no Deseada, es ella misma quien nos presenta sus propias experiencias desde el momento de la niñez hasta la edad de catorce años. Así pues, la creatividad genera su trabajo como una experiencia viva y dolorosa:

La Cenicienta china es mi autobiografía. Fue difícil y doloroso escribir pero me sentí obligada a hacerlo. Aunque la historia de mi infancia sea simple y personal, por favor no menosprecien el poder de tales historias. (Mah, 1999: ix)

Desde el primer momento se nos relata como ambos personajes son despreciados sólo con atender a sus nombres. En el caso de la Mujer sin Nombre es peor puesto que su nombre nunca se pronuncia, hay una negación total de su persona, que en *La Cenicienta china*, a pesar del hecho de ser Yen Mah discriminada, se nos da a conocer su nombre. Así, la cuestión del silencio



La mujer sin nombre, La Cenicienta china y Amo los dólares

en la Mujer sin Nombre aparece como una frontera entre lo que la madre de Kingston quiere enseñarle acerca de la tía prohibida y lo que no está permitido dar a conocer, que es el nombre de su tía, con la intención de no restablecer su presencia oral en la familia. Por lo tanto, sin un nombre no hay evidencia de haber nacido y las palabras se convierten en esenciales para probar la existencia de las personas. Siguiendo con la cuestión del silencio, cuando el personaje de la Hija no Deseada pregunta por su madre (a lo largo de la autobiografía nunca se habla de ella), la respuesta nunca llega, apartándola de sus raíces:

- ¿Tienes una fotografía de mi difunta mamá?

Ella evitó mis ojos. –No. Pero tengo fotos de la boda de tu padre y de tu madrastra Nang. Tú tenías sólo un año cuando ellos se casaron. [...]

- ¿Me parezco a ella? La tía Baba no respondió pero, se ocupó poniendo la caja fuerte dentro de su ropero. (Mah, 1999: 3)

Kingston, en el hecho de ser advertida, su madre insiste en el asunto del olvido: No te gustaría que se te olvidase como si nunca hubieses nacido (Kingston, 1989: 5), que fue el caso de la Mujer sin Nombre.

El desprecio de la Hija no Deseada comienza al nacer: la familia de Adeline Yen Mah le consideraba mala suerte porque su madre murió cuando ella nació. Le discriminaron y le hicieron sentir no deseada toda su vida. (Mah, 1999: i)

Sin embargo, ¿cuáles habrían sido sus pecados para ser tratadas de esa forma? La Mujer sin Nombre había cometido adulterio acarreando deshonra para la familia y a la Hija no Deseada se le consideraba mala suerte ya que su madre había muerto al nacer ella. Así pues, los contextos son completamente diferentes, mientras la Mujer sin Nombre debido a su adulterio es desterrada, a la pequeña niña (en referencia a la Hija no Deseada) se le maltrata desde el comienzo de su vida, haciéndole sentir culpable de la muerte de su propia madre, como si hubiera cometido su asesinato.

De acuerdo con la descripción de Maxine Hong Kingston, su tía es castigada por su individualismo, en una comunidad donde no hay lugar para la necesidad de un mismo y la tía de Kingston tiene una voz secreta (ella nunca reveló el nombre de su amante). Debido a eso, ella es castigada con el ostracismo y por tanto a la soledad. Su casa nunca más será su hogar, no más afecto hacia ella.

Después de la marcha de los habitantes del pueblo, sus faroles ahora se dispersaban en varias direcciones hacia sus casas, la familia rompió su silencio y la maldijo [...] Ella salió corriendo hacia los campos, [...] su cuerpo y su complejidad parecían desaparecer. Ella era una de las estrellas, [...] sin casa, sin compañero, en el frío y el silencio eternos. (Kingston, 1989: 13-14)

En *La Cenicienta china*, la Hija no Deseada sufre maltrato psicológico, así como físico en su búsqueda del amor y la aceptación de su familia. Sin embargo, no se cumplieron sus deseos. Por el contrario, ella es negada y rechazada por su familia para el resto de su vida, como ya se dijo anteriormente:

La mujer sin nombre, La Cenicienta china y Amo los dólares

Mamá murió al dar a luz. Si no hubieras nacido, Mamá todavía estaría viva. Ella murió por tu culpa. Tú eres mala suerte. (Mah, 1999: 3)

-¿Qué es eso? se preguntó.

- Es un premio por ser la mejor de mi clase. Mi profesora dice que puedo llevarla durante siete días.

Deliberadamente, tomó mi brazo derecho por debajo de la mesa y le dio un giro brusco mientras nadie miraba. – ¡Esto te enseñará a mostrar tu medalla! [...]

Yo estaba ganando la medalla cada semana y llevándola constantemente. Sabía que esto desagradaba a mis hermanos, [...] pero era la única manera de hacer que Padre me tomara en cuenta y estuviera orgulloso de mí. (Mah, 1999: 16)

En la etapa final de la vida de la Mujer sin Nombre, ella no es capaz de buscar otra alternativa que la de matar tanto a su bebé y como a ella misma, porque condenada al ostracismo, su bebé sufriría lo mismo que ella y nunca tendría una vida.

Lo digo de ella, y ella se suicidó por resentimiento, ahogándose en el agua potable. Los chinos siempre están muy asustados de aquel que se ahogó, cuyo fantasma lloroso, de pelo colgando y mojado y piel hinchada, espera en silencio por el agua esperando por un sustituto. (Kingston, 1989: 16)

Finalmente, Maxine Hong Kingston no quiere continuar con el tema de dejar a su tía en silencio para siempre y de esta manera, le dedica páginas de su trabajo a esta mujer olvidada, con la intención de restablecer la memoria de su tía. Es más, Kingston al escribir acerca de su tía nos da la oportunidad de conocer sobre la Mujer sin Nombre y la tradición de las historias orales se convierte en historias escritas. No hay excusa para no conocer de ella nunca más.

Por el contrario, la Hija no Deseada se convierte en Adeline Yen Mah, doctora y escritora por el hecho de haberse marchado de China a Inglaterra a la edad de catorce años y trata de recuperar el amor que se le negó de niña por su familia que le había negado desde el principio. Su vía de escape estaba en la expresión escrita.

Se ha anunciado hoy que, la colegiala de Hong Kong de 14 años de edad Adeline JUN-LING YEN [...] ha ganado el primer premio en el Concurso Internacional de Dramaturgia celebrado en Londres, Inglaterra, para el año escolar 1951-1952. Es la primera vez que una estudiante local china de Hong Kong sea la ganadora de este prestigioso evento. (Mah, 1999: 219)

La mayor parte del tiempo, los tratos aplicados a las personas se dan por motivos de educación, tradición y cultura de la sociedad. A veces, culpamos a la sociedad de algunas prácticas tradicionales que hieren a la humanidad, otras veces, dentro de una casa los abusos más perjudiciales se llevan a cabo sin ningún tipo de castigo. Este breve resumen de la vida de los dos personajes presentados anteriormente sirve como introducción a la sociedad tradicional china. Por lo tanto, la visión de Adeline Yen Mah de la sociedad china, a través de sus ojos, es un ejemplo perfecto de la era china pre-Mao.

La China de Adeline Yen Mah, es la China de una familia acomodada que vivió en ciudades como Tianjin, Shanghai o Hong Kong y también que vivía en las concesiones de Francia en la década de 1940. Para comprender esta sociedad tenemos que hacer referencia a la historia de China.

China es un país grande, más o menos del tamaño de los EE UU Tiene la civilización más antigua y continua del mundo y la escritura china se ha mantenido prácticamente sin cambios durante los últimos tres mil años. Hasta mediados del siglo XIX, China fue el país más poderoso de Asia. El país miraba hacia su interior y se consideraba el centro del mundo. A mediados del siglo XIX (dinastía Qing), China había perdido una guerra, llamada la Guerra del Opio, contra Inglaterra y Francia. Como resultado, muchas ciudades costeras de China (como Tianjin y Shanghai) estaban ocupadas por soldados extranjeros; de ahí que se las considerase concesiones (territorios dentro de un país administrado por países extranjeros). Las concesiones en el caso de Francia llegaron a su fin a mediados del siglo XX (aunque hubo un final de las concesiones francesas, éstas permanecieron sin cambios durante las primeras décadas de régimen comunista en China).

Teniendo esto en cuenta, y sabiendo que Shanghai fue también el centro del catolicismo, es fácil entender lo que Adeline Yen Mah retrata al comienzo de su obra:

La concesión francesa de Tianjin fue como un pedazo de París trasplantada en el centro de esta gran ciudad china. Nuestra casa estaba construida al estilo francés y parecía como si se hubiera levantado desde una avenida de árboles con sombra cerca de la Torre Eiffel. Enfrente estaba la Escuela Católica Masculina San Louis, donde los maestros eran misioneros franceses. (Mah, 1999: 6)

De acuerdo con la cuestión de la aculturación, se ve claramente en la madrastra de Adeline Yen Mah, el contacto con las costumbres y el estilo francés se pone de manifiesto en ella:

Padre siempre se la presentó a sus amigos como su esposa francesa [...]. Además de chino, hablaba francés e inglés [...] y vestía sólo con ropa francesa - mucha de la cual venía de París. Su pelo grueso, ondulado y negro nunca tenía un rizo fuera de su sitio [...] Llevaba mucho maquillaje, perfume caro francés y muchos diamantes y perlas. (Mah, 1999: 4)

También aparece la tradición de los pies vendados (típico de las mujeres chinas y prohibido en 1911) y las costumbres para el funeral. A pesar de haber sido educados en las escuelas católicas (hablando de los niños), los miembros mayores de la familia siguen siendo budista:

Nai Nai, -¿cómo es que tus pies son tan pequeños? Le pregunté.
[...] -En mi época, los pies pequeños eran considerados femeninos y hermoso. [...] Así que agradece que esta horrible costumbre se haya eliminado hace treinta años. De lo contrario tus pies estarían inválidos y no serías capaz de correr o saltar bien. (Mah, 1999: 7-8)

Músicos profesionales contratados ensalzaban las virtudes de Nai Nai. [...] En el templo budista, los monjes celebraron una ceremonia solemne. En medio de himnos y del aroma a incienso, quemamos diversos artículos de papel para las necesidades de Nai Nai en el otro mundo. (Mah, 1999: 22-23)



La mujer sin nombre, La Cenicienta china y Amo los dólares

La mayoría de los valores sociales se derivan del confucianismo y una combinación de conservadurismo. El confucianismo es un sistema chino étnico y filosófico que se centra en la moral humana y la acción correcta. Su complejo sistema de pensamiento moral, social, político y filosófico ha influido en la cultura y la historia de China.

El confucianismo también reveló una actitud hacia la mujer, que era inferior. Fue escrito acerca de las mujeres y se las calificó de esclavas y de seres humanos pequeños.

También hay muchos proverbios chinos que son útiles para ilustrar cómo las mujeres eran poco importantes en la cultura china, lo que también aparece en Maxine Hong Kingston, *La Mujer Guerrera*:

Entonces - el cielo le ayuda- trató de ser encantador, de apelar a mi, hombre a hombre. “Oh, vamos. Todo el mundo se lleva a las chicas cuando puede. Las familias están encantadas de deshacerse de ellas. “Las niñas son gusanos en el arroz.” Es más rentable criar a los gansos que a las hijas□. Citó los dichos que yo odiaba. (Kingston, 1989: 43)

En 1911, hubo una revolución y la corte imperial manchú en Beijing fue abolida. Sun Yat-sen se convirtió en presidente de China y se proclamó una república.

Después de la Segunda Guerra Mundial (1945) hubo una guerra civil entre los nacionalistas y los comunistas de Mao Ze-dong. Los comunistas ganaron la guerra y llevaron a los nacionalistas fuera de la China continental a Taiwan.

Hoy en día, después de la era de Mao, China ha evolucionado hacia el actual país que es y por consiguiente, la literatura china ha tenido un cambio hacia un estilo más occidental. Uno de los autores representativos de esta nueva era es Zhu Wen, cuya escritura servirá para ilustrar este nuevo período.

La China de Zhu Wen es una China emergente después de la época de Mao, cuando hubo una gran represión y en los años 90, los temas tabú como el contemplado en esta novela de ficción (el sexo) se cuenta como algo de la vida cotidiana. Aquí se inicia la influencia de las perspectivas occidentales y en los dos párrafos primeros se ve claramente el tema central:

[...] Tiré el vestido drapado de Wang Qing en la silla de mimbre, señalándole en dar un paso hacia el [...] Cuando ella por fin se había puesto más o menos presentable, Wang Quing estaba a punto de arreglar la cama, que era un desastre, pero había abierto ya la puerta. [...] (Wen, 2007: 1)

El personaje principal de la novela es también un escritor, pero su escritura está relacionada con una determinada generación; en la historia, la novia del hermano del narrador admira lo que escribe, sin embargo, su padre le pide que deje de escribir porque esos valores de la escritura no son los correctos. Su padre le está pidiendo los valores tradicionales de la familia, costumbres, etc., que con la apertura al mundo occidental han desaparecido:

-Déjame hacerte una pregunta: ¿cómo es que sólo recoges el sexo en lo que escribo y nada más?
-Un escritor debe ofrecer a la gente algo positivo, algo para buscar los ideales, las aspiraciones, la libertad, la democracia, cosas así.
-Papá, te digo, que todo eso, está ahí en el sexo. (Wen, 2007: 34)

A pesar del hecho de la apertura de China al mundo, la novela es una crítica del nuevo capitalismo emergente en China y el autor nos habla de diferentes temas hablados antes, pero no hay nada de política. La razón, China se abre, excepto para la política.

En resumen, se nos ha introducido en el tema de las mujeres (personajes) maltratadas por su comunidad en un caso y por su familia en el otro. Además, hemos descubierto cómo la sociedad está presente en la literatura de estos escritores y de cómo afecta al desarrollo de los acontecimientos. Por último, se establece claramente que la influencia del modo de vida occidental está presente en la nueva literatura china emergente.

BIBLIOGRAFÍA

- CHEUNG, KING-KOK (1993): *Articulate silences*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- KINGSTON, MAXINE HONG (1989): *The Woman Warrior: Memoirs of a Girlhood Among Ghosts*. New York: Vintage International Edition.
- MAH, ADELIN YEN (1999): *Chinese Cinderella. The Secret Story of an Unwanted Daughter*. London: Penguin Books.
- SIMAL GONZÁLEZ, BEGOÑA (2000). *Identidad étnica y género en la narrativa de escritoras chinoamericanas*. A Coruña: Universidad da Coruña.
- WEN, ZHU (2007): *I love dollars and other stories of China*. New York: Columbia University Press.
- WIKIPEDIA. «*Chinese Culture*». 5 May 2009. <http://en.wikipedia.org/wiki/Chinese_culture>



Jornades de Foment de la Investigació

**TENDENCIAS DE LA LEGISLACIÓN
PENAL ACTUAL Y EL DERECHO
PENAL DEL ENEMIGO. HACIA LA
INOCUIZACIÓN DEL DELINCUENTE**

David E. BALBUENA PÉREZ

INTRODUCCIÓN

Los últimos cambios legislativos en materia penal, demuestran una tendencia al endurecimiento de la represión, al endurecimiento de las penas y al tratamiento desigual de ciertos sujetos delincuentes, a los que se les aplica un régimen penológico y de ejecución penal distinto y más gravoso. Lo que habría que preguntarse es a qué responde esta tendencia legislativa, en qué se basa, dónde encuentra su fundamento y sobre todo su legitimidad.

La realidad es que la complejidad de la sociedad española, hace que se coloquen en el «punto de mira» de la política criminal, ciertas clases de delincuentes que la opinión pública repudia, delincuentes a los que la sociedad les tiene especial ansias de retribución por la repugnancia de sus crímenes, y ello desemboca en un endurecimiento de la represión penal como «solución» a ese tipo de delincuencia. La primera consecuencia es la inocuización de esos delincuentes, y la segunda, su estigmatización.

En el presente estudio se pretende, de forma breve por la amplitud de la materia, ofrecer una visión de las distintas teorías en que se basan estas tendencias legislativas que tienen su origen y punto de partida en la llamada teoría del derecho penal del enemigo, teorías que tiene defensores y (en mayor número) detractores. El principal impulsor es Günther Jakobs, no obstante a sus teorías les han llovido críticas, prácticamente en coro, de toda la doctrina (Donini, 2008: 43), incluidos algunos de sus discípulos como Cancio Meliá. Comoquiera que sería un despropósito agrupar todo lo que doctrinalmente se ha dicho acerca de esta cuestión, centraremos el estudio en las teorías más importantes, para concluir con unos ejemplos paradigmáticos -y a mi juicio inquietantes- acerca de la realidad fáctica de las teorías de Jakobs en las tendencias legislativas actuales (no sólo en nuestro país), y unas reflexiones constitucionales acerca de la legitimidad de esta praxis legislativa.

EL DERECHO PENAL DEL ENEMIGO

Abordaremos las distintas teorías del derecho penal del enemigo, desde una óptica que trata de hacer un repaso por las más importantes, haciendo una referencia necesaria a los antecedentes históricos, para terminar por las teorías contemporáneas.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Realmente, las teorías en que se fundamenta la tesis del derecho penal del enemigo, arrancan con la sofística griega del Siglo V a. C., donde se trata al delincuente como un tumor canceroso que debe ser eliminado del cuerpo político (Gracia Martín, 2005: 117-120), y en la teoría penal de Protágoras (1981: 322), basada en que las órdenes de Zeus implican que al incapaz de participar del honor y la justicia, lo eliminan como una enfermedad de la ciudad. No obstante,

después de varias referencias de gran importancia en el desarrollo de estas ideas por autores como Rousseau, Kant, Fichte, Hobbes, que seguidamente serán objeto de análisis, encontramos referencias por grandes penalistas como Von Listz, para quien son enemigos los reincidentes, los habituales y los delincuentes por tendencia, para lo que propuso la prisión perpetua o con duración indeterminada, los azotes como pena disciplinaria y, en todo caso, la pérdida obligatoria y duradera de los derechos civiles y políticos¹.

TOMAS DE AQUINO.

Especial detenimiento merece Tomás de Aquino², pues en su obra refiere a la dignidad humana, dignidad que sólo está intrínseca en el hombre virtuoso, en el hombre «digno», y no en todo hombre éticamente libre. El hombre que infringe la ley natural, la ley divina, el pecador, carece de esa dignidad y se le trata como un animal. Por tanto, en esa condición de animal puede ser exterminado por el Estado, *velut bestia*.

ROUSSEAU

La teoría contractualista de Rousseau, implica la vigencia del contrato social mediante la voluntad general, frente al origen autoritario del mismo que propugna Hobbes. Por su parte, Rousseau mantiene una concepción del delincuente como enemigo, a quien niega la condición de ciudadano o de persona moral, que con sus delitos se convierte en un traidor a la patria, en un peligro para la sociedad. Dice este autor: «la conservación del Estado es incompatible con la suya; es preciso que uno de los dos perezca, y cuando se da muerte al culpable es menos como ciudadano que como enemigo. Los procedimientos, el juicio, son las pruebas y la declaración de que ha roto el pacto social y, por consiguiente, de que ya no es miembro del Estado. Ahora bien, como él se ha reconocido como tal, al menos por su residencia, debe ser separado de aquél mediante el destierro, como infractor del pacto, o mediante la muerte, como enemigo público; porque un enemigo así no es una persona moral, es un hombre, y entonces el derecho de guerra consiste en matar al vencido»³.

Para Rousseau, todo delincuente es de por sí un enemigo, al que además hay que combatir de la forma más drástica: es un enemigo al que hay que destruir.

FICHTE

Este autor, en su tratado de derecho natural (Fichte, 1960), equipara al reo de un delito de asesinato a una cabeza de ganado. En efecto, la tesis de Fichte se resume en la idea de que quien lesiona el contrato social y delinque, pierde la condición de ciudadano y pierde con ello todos sus derechos. Al igual que para Rousseau, todo delincuente se convierte inmediatamente en un enemigo, y para ello expresa que no es que nazca un derecho de Estado a tratar al condenado de forma arbitraria, «sino que tampoco hay derecho para lo contrario; es decir que al condenado se le declara ser una cosa, una cabeza de ganado»⁴.

KANT

Kant contrapone el estado de la naturaleza (*status naturalis*) al estado de paz entre hombres que conviven en sociedad, o entre pueblos que coexisten o incluso entre distintos Estados en sus relaciones entre sí. Ese estado de paz sólo puede ser garantizado mediante una constitución jurídica según el derecho político de los hombres (*ius civilitatis*), y según el derecho de gentes (*ius gentium*) (Kant, 1996). En esa convivencia, dice Kant (1996: 14), «si un vecino no le da seguridad a otro (lo que sólo puede suceder en un estado *legal*), cada uno puede considerar como enemigo a quien le haya exigido esa seguridad».

Este autor considera enemigos a quienes no entran en el estado civil, en la condición legal de ciudadanos, o a quienes permanecen en el estado de la naturaleza y incluso a los que regresan a él, y ese estado de naturaleza es lo que representa un peligro, una amenaza real y constante del individuo, que no ofrece la suficiente seguridad cognitiva de un comportamiento personal. El hecho, pues, de que el hombre se encuentre en ese estado de naturaleza, bien por haber vuelto al mismo, o por no haber salido nunca de él, lo convierte en enemigo, lo cual es suficiente para justificar una especial repulsa contra él, independientemente de sus actos, pues es el estado de peligrosidad natural lo que le convierte en enemigo y no la lesión fáctica que su actuar pueda producir: es indiferente, pues como dice Kant (1996: 14) «la omisión de hostilidades por él no es todavía garantía de paz».

HOBBS.

Este autor diferencia entre un derecho penal para malos ciudadanos (que es en realidad un derecho civil con normas penales), y un derecho natural de guerra que se dirige a la represión de los enemigos. Los enemigos son individuos que se encuentran en el estado de la naturaleza, donde falta la seguridad cognitiva. El bien supremo del hombre es su propia existencia, que no se encuentra garantizada en el estado de la naturaleza, sino que está en permanente peligro. Dice Hobbes (1999: 94) «la competencia por alcanzar riquezas, honores, mando o cualquier otro poder, lleva al antagonismo, a la enemistad y a la guerra, porque el modo como un competidor consigue sus deseos, es matando, sometiéndolo, suplantando o rechazando a quien compite con él». De ahí resulta que si se añade el derecho de todos a todo, sólo puede existir una guerra de todos contra todos, guerra perpetua, que origina perpetuos celos y sospechas de todos contra todos (Hobbes, 1993: 20). Ello origina un constante miedo, de un peligro real de una muerte violenta, y el Estado es la institución coactiva, el monstruo nacido del temor y con el fin de reprimir las conductas que emanan de la fuerza destructora del hombre (Hobbes, 1999: 120).

Hay que buscar la paz donde pueda darse, y donde no, buscar ayudas para la guerra, con lo cual ya no debe mantenerse el derecho de todos a todo, sino que deben transferirse algunos derechos, o debe renunciarse a ellos. Esa transferencia mutua de un derecho se llama contrato, pero cuando la entrega de la cosa que es objeto del derecho se difiere a un momento futuro, aquél se denomina pacto o convenio. El que cumple su pacto, se dice que ha guardado su promesa, y el que incumple, que ha incurrido en una violación de la confianza (Hobbes, 1999: 122).

El bien supremo del hombre es su propia existencia que, no obstante, se encuentra permanentemente en peligro en el estado de la naturaleza; por ello, el fin del Estado es proporcionar al hombre la seguridad necesaria que garantice su existencia (Hobbes, 1999: 157). Así, dice Hobbes, el único fin de la obediencia al Estado es la protección, *oboedientiae finis est protectio* (Hobbes, 1999: 196). Para Hobbes, el Estado y su Derecho cumplen un cometido esencial si son capaces de oponer al *bellum omnium contra omnes* un orden que garantice la existencia de todos los ciudadanos. Es decir, que para la superación del estado de guerra de todos contra todos que ha de conducir a la paz, el Estado ha de proporcionar a los ciudadanos la seguridad y la protección por las que han renunciado a ciertos derechos, esto es, por lo que se justifica la transferencia de algunos derechos en favor del Estado (a la que antes aludía) (Hobbes, 1993: 57; 1999: 122).

De ahí, pues, surge la promulgación de leyes civiles (dentro de las que, obviamente, están incluidas las descripciones de los delitos, por lo que hay que entender también leyes penales, pues para Hobbes sólo son delito los hechos castigados por la ley civil) (Hobbes, 1993: 63-4; 1999: 252), que son mandatos acerca de las acciones futuras de los ciudadanos (Hobbes, 1993: 58). Y la finalidad de esas leyes no es otra que limitar la libertad natural de los hombres para evitar que se maten entre sí, y para contribuir de modo conjunto a que nazca una verdadera unión social contra los enemigos comunes, en aras de la consecución de la paz (Hobbes, 1999: 189). Ahora bien, dice Hobbes (1993: 54; 1999: 267), que estas leyes civiles únicamente pueden ser aplicadas a los ciudadanos, y no a los enemigos, pues sólo los ciudadanos pueden trasgredirlas y pueden ser destinatarios de las normas que transgreden, no así los enemigos; y esos ciudadanos no pueden ser más que los súbditos del Estado.

La necesidad del castigo surge, pues, de la propia naturaleza humana:

todos conocen la maldad de la condición humana y se sabe por una sobrada experiencia lo poco que los hombres cumplen sus obligaciones en virtud de sus promesas si se suprime el castigo [...]. De ahí que hay que velar por la seguridad no con pactos sino con castigos. (Hobbes, 1993: 57)

Los castigos sólo se aplican a ciudadanos, por lo que el delincuente conserva su condición de ciudadano y el delito es una mera infracción de la ley civil que supone un incidente dentro de la vida en sociedad, frente a lo que reacciona el Estado, de forma normal, con el castigo previsto en la ley (Hobbes, 1999: 254-6). De ahí, que para Hobbes (1993: 133), el delincuente no es un enemigo, sino un mal ciudadano que no pierde su status de ciudadano por el hecho de delinquir.

Sin embargo, el derecho a castigar del Estado, no es adecuado para los enemigos según Hobbes (1999: 268), pues para él «los castigos que están estipulados en la ley sólo son aplicables a los súbditos, no a los enemigos». La cuestión es: ¿qué entiende Hobbes por enemigos? ¿Quiénes son estos enemigos si no son los propios delincuentes que transgreden las normas descritas en la ley civil? Para Hobbes (1999: 142) enemigos son quienes no aceptan el pacto general de obediencia, o renuncian a él una vez aceptado, y ponen de manifiesto con sus actos que no están dispuestos a cumplir las leyes de la naturaleza. Hobbes (1999: 127-31) habla de que los hechos

que cometen los enemigos no son delitos, sino pecados y constituyen *crímenes de lesa majestad*. De ahí resulta, que el daño que el enemigo produzca al Estado, no puede revestir la categoría de castigo dentro de la ley civil, sino de acto legalmente hostil, puesto que al negar su sujeción a la ley, niega también el castigo que legalmente se le asocia. En palabras de Hobbes:

a los rebeldes, traidores, y demás convictos de lesa majestad, ya no se les castiga según el derecho civil, sino según el natural; esto es, no como a malos ciudadanos sino como a enemigos del Estado; y no por derecho de gobierno o de dominio, sino por derecho de guerra (Hobbes, 1993: 133; 1999: 28).

Pues bien, a partir de este razonamiento se extraen los principales puntos de desarrollo que conforman las actuales teorías del derecho penal del enemigo, puesto que Hobbes (1999: 270) razona acerca de cómo el Estado puede reaccionar contra su enemigos, apartándose de los principios y de las reglas de derecho penal sin mostrarse por ello contrarias a la legalidad, si bien se trata de una legalidad natural.

TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS SOBRE EL DERECHO PENAL DEL ENEMIGO

El principal impulsor contemporáneo de las tesis del derecho penal del enemigo (*Feindstrafecht*) es Jakobs, aunque algunos de sus discípulos las han desarrollado difiriendo en parte de las teorías del citado jurista alemán. En este apartado intentaremos resumir los extremos más relevantes de la tesis de Jakobs, y haciendo referencia al diálogo académico-doctrinal mantenido con uno de sus más importantes discípulos, el jurista español Cancio Meliá, teorías que no coinciden en su totalidad, aunque parten de las mismas premisas y llegan a soluciones diferentes.

LA TESIS DE GÜNTHER JAKOBS.

Jakobs (2006) parte de los pensamientos iusfilosóficos vistos arriba. Comenzando por la pena que para él es coacción (Jakobs y Cancio Meliá, 2006: 24), y significa que la afirmación del autor es irrelevante y que la norma sigue vigente sin modificaciones de la sociedad, aunque no sólo significa algo, sino que también produce físicamente algo.

La perspectiva no sólo contempla retrospectivamente el hecho pasado que debe ser sometido a juicio, sino que también se dirige hacia delante, al futuro, en el que una tendencia a cometer hechos delictivos de considerable gravedad podría tener efectos peligrosos para la generalidad (Jakobs y Cancio Meliá, 2006: 33)⁵.

En el Derecho penal del ciudadano la función de la pena es la *contradicción*, en el Derecho penal del enemigo es la *eliminación de un peligro* (Jakob y Cancio Meliá, 2006: 54-5).

Para Jakobs, partiendo de los argumentos de Kant y Hobbes,

quien no presta una seguridad cognitiva suficiente de un comportamiento personal, no sólo no puede esperar ser tratado aún como persona, ya que de lo contrario vulneraría el derecho a la seguridad de las demás personas (Jakob, 2006: 47).

lo que implicaría la separación de personas y enemigos, lo que supone, a su vez, que hay que protegerse frente a estos últimos (Jakob, 2006: 48).

Conviene que nos detengamos en la referencia de este autor a la vigencia de la norma. En efecto, para Jakobs sólo es persona quien ofrece una garantía cognitiva de comportamiento personal, y ello «como consecuencia de la idea de que toda normatividad necesita una cimentación cognitiva para poder ser real» (Jakob y Cancio Meliá, 2006: 50). Pues bien, el autor del crimen siempre niega la vigencia de la norma respecto del hecho que comete, es decir, que niega la proscripción de su conducta negando la vigencia de la norma que la prohíbe, pues, como dice este autor, «de lo contrario no podría cometer el hecho» (Jakob y Cancio Meliá, 2006: 52). Dice Jakobs textualmente:

se trata de un estado de certeza de que el Estado presta suficiente seguridad para las expectativas de la víctima frente al autor, de modo que si a pesar de ello se produce un hecho, éste aparece como peculiaridad que no debe tenerse en cuenta en el cálculo cognitivo y que puede ser neutralizada mediante la imputación al autor y su punición. Esta breve consideración ha de bastar respecto de la situación en *un estado de vigencia real del ordenamiento jurídico*, es decir, en el Estado en funcionamiento.

Según las teorías de este autor, el fin del Estado de Derecho no es la máxima seguridad posible para los bienes jurídicos, sino la vigencia real del ordenamiento jurídico, que haga posible la libertad (Jakob y Cancio Meliá, 2006: 63), lo que se traduce en la llamada prevención general positiva, que basa la eficacia del sistema penal en la vigencia de una norma positivizada cuya existencia previene a la generalidad para no cometer el hecho proscrito por la misma.

Los ciudadanos se comportan, por norma general, orientándose cotidianamente con el Derecho vigente, con un apoyo cognitivo de la norma, y la comisión de un delito por parte de los ciudadanos no implica una renuncia o una rescisión general de ese comportamiento conforme a Derecho generalizado (Jakob y Cancio Meliá, 2006: 65), sino que se trata de un incidente dentro del sistema, que precisamente encuentra su respuesta jurídica en la ley y el castigo a través del derecho penal, cuya vigencia conoce y asume el ciudadano.

Para Jakobs, quien se comporta de modo desviado, no ofrece garantías de un comportamiento personal seguro, por lo que no lo considera como ciudadano, sino que le otorga la categoría de enemigo, al que conviene combatir como tal, y ese «combate» encuentra su justificación en el derecho a la seguridad de las demás personas. En consecuencia, dice Jakobs (2006: 55), se hace necesario un derecho penal del enemigo cuya delimitación resulte «menos peligroso, desde la perspectiva del Estado de Derecho, que entremezclar todo el derecho penal con fragmentos de regulaciones propias del derecho penal del enemigo». De ahí que afirme rotundamente que «el

Derecho Penal del ciudadano es el Derecho de todos, el Derecho Penal del enemigo es el de aquellos que forman contra el enemigo; frente al enemigo, es sólo coacción física hasta llegar a la guerra» (Jakob y Cancio Meliá, 2006: 34).

Ahondaremos en la cuestión sobre la distinción de las personas a propósito de la reflexión de Jakobs en torno al terrorismo, donde se distingue *a priori* los conceptos de «guerra» y «lucha», que vienen a poner de manifiesto que existe un enemigo al que hay que combatir⁶. La expectativa normativa es sustituida por la orientación cognitiva, lo que significa que la persona muta para convertirse en fuente de peligro, en un problema de seguridad que debe abordarse de modo cognitivo, y ya no se espera el cumplimiento del deber, de modo que «desaparece el elemento central de la personalidad que presta orientación, es decir, la presunción de la fidelidad al ordenamiento jurídico, y, con ello, la ‘base del negocio jurídico’ de la libre autoadministración»⁷.

En ese orden de cosas, manifiesta este autor (Jakob y Cancio Meliá, 2006: 68) que la proposición «en Derecho, todo ser humano tiene derecho a ser tratado como persona» es incompleta, pues sólo tiene derecho a ser tratado como tal la persona en la que se advierte un suficiente apoyo cognitivo de fidelidad al ordenamiento jurídico, y así deduce que la proposición correcta es: «todo aquel que presta fidelidad al ordenamiento jurídico con cierta fiabilidad tiene derecho a ser tratado como persona» (Jakob y Cancio Meliá, 2006: 68). Por el contrario, quien no lleve a cabo ese deber de prestar fidelidad al ordenamiento, de alguna forma no puede integrar esa misma categoría de personas y, por ende, no puede dársele el mismo tratamiento, y dice Jakobs que «será heteroadministrado, lo que significa que no será tratado como persona» (Jakob y Cancio Meliá, 2006: 69).

En definitiva, Jakobs (2003: 57-9) distingue entre personas y no-personas, pues estas últimas son los que deben ser considerados enemigos, y como reflexiona Gracia Martín, a propósito de la tesis de Jakobs,

el derecho penal del enemigo es la regulación jurídica de la exclusión de los enemigos, la cual se justifica en tanto en cuanto éstos son actualmente no-personas, y conceptualmente hace pensar en una guerra cuyo alcance, limitado o total, depende de todo aquello que se teme de ellos (Gracia Martín, 2006: 105).

La aplicación, pues, de pena como coacción para cambiar la vida otro, dice Jakobs (2006: 71),

es incompatible por definición con su reconocimiento como persona, en la medida en que se use la coacción. Desde el punto de vista práctico, lo más relevante será el aseguramiento frente al autor, bien a través de una custodia de seguridad identificada como tal, bien mediante una pena privativa de libertad que garantice el aseguramiento, es decir, que sea correspondientemente extensa.

Sobre la legitimidad del derecho penal del enemigo, comienza Jakobs por matizar que (el derecho penal del enemigo) debe limitarse o circunscribirse a lo estrictamente necesario, y acto seguido precisa qué debe entenderse por tal premisa, que en el caso del terrorista sería la simple privación del derecho del que abusa para sus planes: «del derecho a la libertad de

conducta» (Jakob, 2006: 76). El legislador no dialoga con sus ciudadanos, sino que amenaza a sus enemigos con penas draconianas más allá de la idea de proporcionalidad, recortando las garantías procesales y ampliando las posibilidades de sancionar conductas muy alejadas de la lesión de un bien jurídico.

Finalmente, por concluir sobre la tesis de Jakobs (2006: 83), manifiesta lo siguiente:

¿puede conducirse una guerra contra el terror con los medios de un derecho penal propio de un Estado de Derecho? Un Estado de Derecho que *todo* lo abarque no podría conducir esa guerra; pues habría que tratar a sus enemigos como personas, y, correspondientemente, no podría tratarlos como fuente de peligro.

En definitiva, como apunta Cancio Meliá (Jakob y Cancio Meliá, 2006: 112), podemos resumir el derecho penal del enemigo según Jakobs en la descripción de tres elementos: la desproporción de las penas; un amplio adelantamiento de la punibilidad, que no reduce la pena precisamente por ese adelantamiento; y relativización o incluso supresión de garantías procesales.

LA TESIS DE CANCIO MELIÁ.

Uno de los más importantes discípulos de Jakobs, mantuvo un entretenido diálogo doctrinal durante una estancia en las Universidades de Bonn y Munich, con el propio jurista alemán, de la que surgió la interesante obra «De nuevo: ¿Derecho penal del enemigo?»⁸, en la que difiere tan sólo parcialmente en los aspectos tratados por Jakobs y que seguidamente pasamos a analizar.

Cancio parte de la siguiente concepción: «Derecho penal del ciudadano es un pleonismo, Derecho penal del enemigo, una contradicción en los términos» (Cancio Meliá, 2006: 89). Concibe el derecho penal del enemigo como instrumento para identificar precisamente el no-derecho penal, basado en que difiere del derecho penal positivo en la función de la pena, y en la falta de orientación con base en el principio de hecho (Cancio Meliá, 2006: 111).

Primeramente, dice Cancio que no está claro si se trata de un concepto meramente descriptivo o afirmativo, no obstante, «ambas concepciones teóricas antes esbozadas son correctas en cuanto elementos de una descripción» (Cancio Meliá, 2006: 116). La esencia del concepto del derecho penal del enemigo debe encontrarse en

una reacción de combate del ordenamiento jurídico contra individuos especialmente peligrosos que nada significa, ya que de modo paralelo a las medidas de seguridad supone tan sólo un procesamiento desapasionado, instrumental, de determinadas fuentes de peligro especialmente significativas. (Cancio Meliá, 2006: 118-9).

Llegado a este punto, relaciona este autor una serie de carencias de las teorías de su maestro, que resumimos en las siguientes:

- 1º.- No se dirigen actuaciones de lucha contra el enemigo con prudencia, sino que «se desarrolla una cruzada contra malhechores archimalvados» (Cancio Meliá, 2006: 120). De esa forma, dice Cancio, que el trato que se le da al enemigo reviste carácter tradicional-militar. No se identifica al enemigo como fuente de peligro, como un fenómeno natural al que combatir mediante su neutralización, sino que en realidad «es un reconocimiento de competencia normativa del agente mediante la atribución de perversidad, mediante su demonización – y ¿qué otra cosa es Lucifer que un ángel caído?–» (Cancio Meliá, 2006: 121). Se excluye, por tanto, a determinados sujetos de la categoría de ciudadanos, por lo que la defensa frente a ese riesgo potencial que les caracteriza, es lo de menos. Y en ese orden de cosas,

la carga genética del punitivismo [...] se recombina con la del derecho penal simbólico [...] dando lugar al Código del derecho penal del enemigo, o, dicho de otro modo, el derecho penal del enemigo constituye una nueva fase evolutiva sintética de estas dos líneas de desarrollo. (Cancio Meliá, 2006: 123).

En consecuencia, la demonización de ciertos grupos de infractores, no implica que nos encontremos ante un «derecho penal del hecho, sino de autor» (Cancio Meliá, 2006: 128), donde se pasa del entendimiento del derecho penal basado en el principio clásico y liberal que excluye la responsabilidad penal por los meros pensamientos, es decir, <<como rechazo a de un derecho penal orientado con base en la «actitud interna» del autor>> (Cancio Meliá, 2006: 137), a un derecho penal construido sobre el autor, el enemigo, olvidando lo relevante del hecho de ese autor, y centrándose en su condición de autor en potencia.

- 2º.- Derivado del carácter simbólico específico del derecho penal del enemigo, deriva una segunda característica estructural:

no es (sólo) un determinado «hecho» lo que está en la base de la tipificación penal, sino también otros elementos, con tal de que sirvan a la caracterización del autor como perteneciente a la categoría de los enemigos. (Cancio Meliá, 2006: 123)

Por ello, dice Cancio que el rigor que impone la observancia al principio de legalidad, en aras a la tipificación penal, deja de ser un punto de referencia para la descripción de conductas penales que pretenden el combate al enemigo.

- 3º.- El derecho penal del enemigo es para este autor una contradicción en los términos, básicamente por tres razones: la primera, por la inconstitucionalidad del término que es políticamente incorrecto⁹; y la segunda: porque no se ve afectada para su mejora la prevención de delitos¹⁰; la tercera: porque Cancio (2006: 125), contesta de manera afirmativa a la siguiente cuestión: «¿puede el derecho penal del enemigo (fácticamente existente) formar parte *conceptualmente* del derecho penal?» Es decir, que el derecho penal del enemigo no puede integrar una categoría de derecho penal autónoma, sino que, conceptualmente, está dentro del único derecho penal que puede existir, el derecho penal de todos, y por ello, queda sometido al imperio de sus principios y límites o, dicho de otra forma: a los delincuentes que no presentan suficiente seguridad cognitiva, sólo se les puede combatir con el único derecho penal posible, y no con otro (el del enemigo) distinto y con otros parámetros.

En conclusión, para Cancio (2006: 140) el derecho penal del enemigo es incompatible con la teoría de la prevención general positiva, y ello como consecuencia lógica que en el derecho penal del enemigo, la pena no puede cumplir una función compatible con el elemento esencial de la culpabilidad, y evidentemente, con la igualdad. Se trata, pues, de un derecho penal que sólo distingue categorías de sujetos, y eso «es de modo estructural un derecho penal de autor» (Cancio Meliá, 2006: 141).

SILVA SÁNCHEZ.

Nos detendremos brevemente en la aportación a las teorías del derecho penal del enemigo por este autor, a propósito de su obra *La expansión del Derecho penal*, en la que Silva proclama la existencia de varias velocidades en el derecho penal, a saber: una primera velocidad consistente en un sector del ordenamiento en que se imponen penas privativas de libertad, en el que deben mantenerse de modo estricto los principios político-criminales, las reglas de imputación y los principios procesales clásicos (Silva Sánchez, 1999: 159-61). La segunda velocidad es a la que se asocian penas pecuniarias y privativas de derechos, donde tendría cabida una mayor flexibilización de esos principios y reglas de aplicación. Y la tercera velocidad es la relativa al derecho penal del enemigo, en el que coexistirían la imposición de penas privativas de libertad y la flexibilización de los principios político-criminales y las reglas de imputación (Silva Sánchez, 1999: 163). Dice este autor que sobre la existencia del derecho penal del enemigo en el ordenamiento positivo «no parece que se pueda plantear duda alguna» (Silva Sánchez, 1999: 166), su existencia no es cuestionada, por lo que si existe, puede ser descrito en los términos expuestos.

Se trata, pues, de «fenómenos que amenazan con socavar los fundamentos últimos de la sociedad constituida en Estado»; y por ese motivo, es por el que surgen en cadena una serie de «reacciones ceñidas a lo estrictamente necesario para hacer frente a fenómenos excepcionalmente graves» (Silva Sánchez, 1999: 163).

ALGUNAS TEORÍAS CONTRARIAS A LA DOCTRINA DEL DERECHO PENAL DEL ENEMIGO

Como ya he avanzado antes, sería un despropósito hacer una relación exhaustiva de los autores que han reaccionado frente a las teorías del derecho penal del enemigo, y este trabajo tampoco lo pretende. Por ello, haré referencia tan sólo algunos autores, destacando únicamente las cuestiones centrales de sus argumentos.

MUÑOZ CONDE

Quizás uno de los autores que con más contundencia ha criticado la tesis de Jakobs, sea Muñoz Conde. Para él, el derecho penal del enemigo, concebido como ese derecho penal de excepción contrario a los principios liberales del Estado de derecho, a los derechos fundamentales reconocidos internacionalmente, es un

Derecho derogador de los principios básicos de derecho penal liberal clásico, pero sobre todo de los principios básicos del derecho penal del Estado de Derecho, contenidos también en las declaraciones y convenios internacionales sobre derechos humanos (Muñoz Conde, 2005: 27),

advirtiendo del peligro que la tesis de Jakobs encierra para el derecho penal del Estado de Derecho, puesto que a través de él se pueden legitimar, de forma macabra, los excesos del derecho penal propio de regímenes autoritarios.

La guerra particular que ambos ilustres doctores han mantenido acerca de las opiniones vertidas en torno a esta cuestión, no sólo por anecdótica, sino por resultar igualmente interesante en lo académico, merece que me detenga para esbozar brevemente la realidad de ese enfrentamiento que excede de lo estrictamente doctrinal y que ha trascendido incluso al plano personal. En efecto, Muñoz Conde fue entrevistado por la *Revista Electrónica de Derecho Penal de la Universidad de Granada*¹¹, donde criticó fuertemente la tesis de su colega alemán. En fecha 10 de septiembre de 2002, el propio Jakobs remitió una carta a Muñoz Conde, donde le manifestaba al mismo «la absurdidad de su interpretación», como reacción a lo que Jakobs entendió como una ofensa por haberle calificado como *Zuliefere autoritärer Persönlichkeiten* que viene a ser algo así como «partidario de Hitler, Franco Pinochet o Stalin» (Muñoz Conde, 2005: 29). Pues bien, en esa carta, Jakobs le adjunta sutilmente a Muñoz Conde una fotocopia de un pasaje de la obra de Kant *La paz perpetua*. La carta no tiene desperdicio, por lo que la transcribo en su integridad:

Querido señor colega Muñoz Conde! En la Revista Electrónica me califica como sostenedor de personalidades autoritarias. Adjunta le remito la declaración de alguien – que de ser cierta su calificación – sería también un tal sostenedor. Es Kant. Con ello queda demostrada la absurdidad de su interpretación. Suyo. (Firmado Günther Jakobs) (Muñoz Conde, 2005: 30)

Muñoz Conde (2005: 29), explica que no profirió tales calificaciones, sino que ello puede deberse a una mala traducción de su entrevista al alemán, ya que no le consta que Jakobs lea el español. No obstante, parece haberle animado esta reacción del jurista alemán para ahondar más en la cuestión, manifestando su sorpresa porque haya respondido ante esta crítica y no ante muchas otras anteriores, que son verdaderamente más contundentes y de las que, seguramente, nadie ha informado a Jakobs¹². No obstante, dice Muñoz Conde (2005: 31) que tal argumento tampoco demuestra nada, puesto que

Aristóteles defendía la esclavitud, algunos teólogos españoles de S. XVI ponían en cuestión que los indios fueran personas y discutían sobre si las relaciones sexuales con ellos era pecado de sodomía o bestialismo, y Schopenhauer decía que la mujer era un ser inferior al hombre, etcétera.

Efectuada esta anécdota doctrinal, las teorías de Muñoz Conde van mucho más allá de lo meramente polemizador de sus afortunadas o desafortunadas palabras, puesto que la contundencia técnico-teórica de sus estudios no merecen, ni de lejos, ser tachadas de absurdas¹³. En efecto, este autor se pregunta si, ya que la finalidad del derecho penal del enemigo es afianzar la seguridad cognitiva y no la normativa, «¿Se puede defender la democracia con medios inadmisibles en el Estado de Derecho e incompatibles con sus principios fundamentales? ¿Puede utilizar el Estado de Derecho la coexistencia de dos modelos diferentes de derecho penal, uno respetuoso con las garantías y los derechos fundamentales, y otro puramente policial, para ‘enemigos’, que haga tabla rasa de principios y garantías característicos del Estado de Derecho?» (Muñoz Conde, 2005: 82). A estas cuestiones, obviamente, responde de forma negativa. No es posible, y no lo es porque abusando del derecho penal más allá de la *última ratio*, utilizando penas draconianas, y eliminando de forma sistemática derechos fundamentales,

se está abriendo una puerta por la que puede colarse sin darnos cuenta un derecho penal de cuño autoritario, tan incompatible con el Estado de Derecho como lo son las legislaciones excepcionales de las más brutales dictaduras. Lo único que falta ya para parecerse a ellas es la pena de muerte. (Muñoz Conde, 2005: 83)¹⁴.

GONZÁLEZ CUSSAC

Una crítica no tan contumaz, aunque no por ello menos sólida, es la de González Cussac, que ofrece una crítica a la doctrina del derecho penal del enemigo desde una triple óptica, a saber: un primer prisma basado en la moral, que se resume en que la distinción entre personas y no-personas es inmoral; otra política, puesto que la doctrina del derecho penal del enemigo supone un retorno al régimen totalitario, al pensamiento absolutista, que es radicalmente incompatible con la idea de Democracia; y una última perspectiva de carácter estrictamente jurídico, en la que este autor demuestra que la doctrina del derecho penal del enemigo colisiona frontalmente con los más esenciales principios constitucionales y, más aún, con los más básicos derechos fundamentales sobre los que está construido el sistema penal en un Estado de Derecho, tales como la igualdad, la presunción de inocencia, el principio de seguridad jurídica, el principio de legalidad, el principio del hecho, el principio de proporcionalidad y la prohibición de exceso.¹⁵

González Cussac parte de que la idea de justicia es el valor central del ordenamiento, y que el derecho penal está circunscrito a un marco de derechos, de reglas positivizadas, y algunas de ellas elevadas a la categoría de dogma constitucional, que parten de una concepción del individuo y del Estado radicalmente incompatible con el derecho penal del enemigo¹⁶. Así, manifiesta acertadamente que «el punto de partida del *derecho penal del enemigo*, diferenciando entre personas y no-personas, entre personas e individuos, entre ciudadanos y enemigos, es antes que nada un regreso a la tribu, a la caverna y por tanto el fin del progreso de la humanidad. Supone un retroceso milenarista en el mundo de las ideas, para llevarnos a la recuperación de las nociones de las culturas antiguas acerca de «los otros», los que no pertenecen a nuestra tribu, a

los que están fuera de la caverna. Nos propone un regreso a la noche de los tiempos, a construir dos sistemas: uno de reglas para los ciudadanos y otro precisamente para los diferentes, para los que no son como nosotros»¹⁷.

En efecto, advierte este autor de que las teorías basadas en que a quien no presta una seguridad cognitiva suficiente de un comportamiento personal, no puede ser tratado como persona porque vulneraría el derecho a la seguridad de las demás personas, implica que el nacimiento de este Derecho penal del enemigo «constituye una amenaza directa y grave a la Democracia»¹⁸. [...] «No puede tratarse la tensión ‘amigo-enemigo’, convirtiéndose en un ‘bárbaro subhumano’ o ‘fanático irracional’ al terrorista. Desde aquí es fácil luego deslizarse por la criminalización del crítico como traidor, entrar en la tensión amigo-enemigo, aducir que la única respuesta que puede comprender es la fuerza, y en fin, dejarse llevar por políticas que lo justifican todo»¹⁹.

GRACÍA MARTÍN

Otro de los autores que han efectuado una valiosísima aportación a las teorías contrarias a la doctrina del derecho penal del enemigo es Gracia Martín, para quien «el *Derecho* ha de ser comprendido, pues, como lucha contra el ejercicio desnudo de la fuerza y de la coacción física de un poder superior, y por lo tanto, como *lucha contra el derecho penal del enemigo*»²⁰. Niega, pues, este autor la condición de no-persona del que infringe la ley, puesto que «aquel que infringe reiteradamente y de modo permanente el Derecho (del ciudadano), tiene que ser por fuerza una *persona*»²¹.

Para Gracia Martín, el argumento decisivo contra el derecho penal del enemigo, lo constituye la idea de la dignidad humana²², pues es lo que constituye la base a partir de la cual se desarrolla la noción de los derechos del hombre y la libertad²³. Invoca las teorías de PUFFENDORF, que vienen a decir que la cualidad más sobresaliente de la naturaleza humana es la *imbecilias*²⁴, que tiene como fuerza neutralizadora la *socialitas* o la necesidad del hombre de vivir en sociedad, que se actualiza gracias a la libertad ética del hombre, esto, gracias a su dignidad. Lo que dice Gracia Martín es que determinados hombres que han decidido renunciar a la *socialitas* para pasar de forma permanente a la *imbecilias*, son seres iguales y «aun cuando no se espere de otro hombre nada bueno (ni malo), la naturaleza quiere que se le trate como afín y semejante nuestro, porque esta razón basta por sí sola, aunque no hubiera ninguna otra, para que el género humano forme una comunidad pacífica.»²⁵

VIVES ANTÓN

Con ocasión de distintos trabajos en los que Vives Antón se ha pronunciado sobre cuestiones que inciden directamente en las teorías del derecho penal del enemigo, haremos una breve referencia a algunos aspectos que sirven de fundamentación para desvirtuarla. Así, por ejemplo, manifiesta este autor que «parece existir un amplio acuerdo en la doctrina en orden a entender que

cuando existe una remisión normativa del derecho a la moral, debe entenderse hecha a la *moral pública*, es decir, al conjunto de pautas morales *aceptadas y observadas* mayoritariamente en la comunidad, pues entender hecha la remisión a un determinado credo religioso o filosófico sería discriminatorio y atentaría contra una serie de libertades básicas en un sistema democrático»²⁶.

Incide este autor en la idea de Democracia, que a grandes rasgos, es «el *procedimiento* de gobierno en el que sólo el pueblo legisla y *todo* el pueblo legisla. Como todo procedimiento, cobra sentido desde ciertos presupuestos, a tenor de los cuales se definen sus *condiciones o reglas características* [...] que son la *autonomía*, la *libertad* y la *igualdad*»²⁷ [...]. «De la autonomía ética pasamos, pues, a la *libertad jurídica* como presupuesto del procedimiento democrático, que comprende, como mínimo, la libertad de pensar y sentir, la de expresar y publicar opiniones, tan estrechamente unida a ella, la libertad de regular la vida según nuestro carácter, de hacer nuestra voluntad, suceda lo que quiera, sin que nos lo impidan los demás, mientras no les perjudiquemos, aunque conceptúen nuestra conducta necia o censurable y la libertad de reunirse y asociarse con iguales limitaciones. Una sociedad en la que una serie cualquiera de posibles proyectos vitales que, de suyo, no comprometan las posibilidades de otros y, por consiguiente, no incidan en la esfera del derecho ajeno, resulten impedidos o seriamente obstaculizados por las normas jurídicas no cumple las condiciones básicas del procedimiento democrático porque, de entrada, sitúa a algunos ciudadanos fuera de la ley. Para que *todos* puedan participar en el gobierno de la sociedad parece indispensable configurar una estructura de participación que, en efecto, no excluya a nadie en razón de su condición personal, de sus ideas o creencias de su proyecto de vida, etc., etc. Un procedimiento democrático -tal y como se entiende en el llamado mundo occidental cuando se usan las palabras como vehículo y no como disfraz del pensamiento- no puede ser discriminatorio para personas o grupos»²⁸.

Por ese camino, del tema de la libertad pasamos al de la *igualdad*. La historia de la igualdad -concepto relacional, que carece de un propio contenido sustantivo- es la historia de la lucha contra concretas y muy reales discriminaciones: la lucha contra el privilegio, la lucha contra las diferencias de clase, o contra las desigualdades de tratamiento por razón de sexo, raza, religión, etc., etc. Pero aquí se habla de igualdad en un sentido más genérico²⁹.

Lo realmente relevante de la argumentación de Vives, que resulta de aplicación al estudio que estamos realizando, es la concepción que la idea del *ius puniendi* en relación con los límites constitucionales, pues sólo es posible el ejercicio de aquél dentro de los márgenes de éstos, y nunca fuera de ellos. Por ello, las teorías del derecho penal del enemigo suponen una extralimitación en los márgenes constitucionales, y manifiesta Vives Antón, con cita de Hobbes, que este autor «definió la pena como un mal infligido por la autoridad pública a quien ha hecho u omitido lo que esa misma autoridad considera una trasgresión de la ley»³⁰.

A propósito de la aprobación del Anteproyecto de reforma del Código Penal en 2008, Vives Antón publicó un interesante artículo donde viene a decir lo siguiente: «la pena es la manifestación más fuerte del poder, su última ratio como a menudo se dice en la Academia, hasta el punto de que un sociólogo norteamericano decía, no sin razón, que el verdadero poder es el de meter a otro en la cárcel [...]. Hay algo en este Anteproyecto que llama poderosamente

la atención y que, quizás contra los deseos de quienes lo redactaron, lo convierte en emblema de una determinada política criminal, o sea, de un modo determinado de concebir los fines del poder punitivo del Estado (esto es, de su poder más fuerte) y regular su ejercicio. De ahí que, al discutir en términos generales la configuración del poder punitivo, se plantee claramente la alternativa que estudiara Neumann, la alternativa entre el Estado democrático y el Estado autoritario»³¹.

La justificación del endurecimiento de los castigos en el Anteproyecto, como luego se verá, es un paradigma de transposición jurídica positiva de la doctrina del derecho penal del enemigo, y como afirma Vives Antón, «la demanda social es una lógica expresión de solidaridad ante el dolor de algunas víctimas de conductas execrables, frente a las que brotan sentimientos de repulsa y de venganza, fácilmente manipulables por poderes fácticos. Pero, la libertad no es un mercado en el que el legislador tenga como objetivo satisfacer esas demandas. Es más, el Estado surge como una institución que se impone a esos sentimientos y deseos y sustituye la reacción impulsiva de los afectados directa o indirectamente por el delito, por una respuesta racional. Esa respuesta racional de la pena parte de la idea de que la libertad incluso de la libertad del imputado ha de ser sacrificada lo menos posible: por eso no deberían poder imponerse más penas que las estricta y absolutamente necesarias, según expresaran las primeras grandes Declaraciones de Derechos y exige la Constitución española de 1978, en virtud del principio de proporcionalidad»³².

Con mucha razón manifiesta este ilustre doctor, que «existe una suerte de ‘reflejo condicionado’ de la opinión pública en el ámbito del derecho punitivo, que se manifiesta en la reacción ante los atentados más frecuentes, si revisten alguna gravedad: frente a ellos surge, inexorablemente la idea de elevar las penas, de la que algunas veces se hace eco el legislador. Pero, por ese camino pronto se rebasa el límite de la justicia. Frente a la tendencia a adoptar una intervención penal máxima, se propugnaba entonces atenerse al principio de intervención mínima, esto es, a mantenerse en el espacio propugnado desde el derecho penal liberal. Esa apelación al liberalismo, que entonces fue pacíficamente aceptada, podrá resultar hoy sorprendente a quienes han olvidado que los derechos constitucionales liberales pertenecen a la esencia misma del proceso democrático o, dicho de otro modo, que más allá de ellos (que constituyen el núcleo de lo que llamamos Estado de Derecho) no hay ninguna democracia posible: como ha razonado Habermas hasta la saciedad, Democracia y Estado de Derecho se autoimplican, de modo que no puede hablarse de la una sin el otro; y cuando, por el recurso irracional a la pena se menoscaban las exigencias del Estado de Derecho se está menoscabando, a la vez, el sistema democrático y optando por un Estado autoritario»³³.

Para este autor, el fin de las penas no es «curar las heridas» que la comisión de delitos haya podido producir en los perjudicados, en las víctimas o incluso en la sensibilidad de la opinión pública, sino que esa tarea le está encomendada a la sociedad entera, pero siempre con límite de la proporcionalidad, y de que la pena ha de reducirse a la tutela del ordenamiento jurídico, y en ese orden cosas dice Vives Antón, «por eso si el Estado al configurar la pena procediera según los impulsos que nacen de las víctimas y de su entorno social, acabaría convirtiéndose no en el Estado de la justicia sino en el de la venganza; esto es, en el Estado totalitario que propugnara Carl Schmitt»³⁴.

Invocando las palabras de Vives, «el derecho penal vive de espaldas a los derechos fundamentales, por eso pierde su legitimidad y a veces se vuelve en contra de los derechos fundamentales; toda la acepción funcionalista nos conduce a formulaciones penales que no pueden ser válidas»; «se vive de espaldas a la Constitución, los políticos viven de espaldas a la Constitución, y también la prensa, y por lo tanto se legisla de espaldas a la Constitución»³⁵. La seguridad, dice Vives, no es un derecho fundamental, y desde esa óptica, la primera premisa debería ser que para garantizar la seguridad, no se admite ninguna vulneración a los derechos fundamentales, a quien sí debe proteger el ordenamiento. Por ello, se crea artificialmente una escala de valores equivocada, pues se protege el valor de la seguridad a través de un contravalor: la vulneración constante de derechos fundamentales.

PARADIGMAS DEL DERECHO PENAL DEL ENEMIGO EN LA LEGISLACIÓN PENAL ACTUAL

En este apartado, haremos un análisis de ejemplos paradigmáticos que, de facto, tienen lugar en el mundo y que vienen a dar la razón, en el plano de la realidad jurídica, a la tesis de Jakobs, que suponen una fiel (pero inconsciente) transposición positivizada de la doctrina del derecho penal del enemigo. Sólo enumeraremos algunos ejemplos, aunque hay muchos más que se han venido sucediendo a lo largo de la Historia, y que hoy en día encuentran un (cada día más fácil) acomodo entre las legislaciones penales que coexisten en ese combate global contra el terror y el contra el crimen también global, esto es, contra el enemigo común.

EN DERECHO NORTEAMERICANO

A raíz de los atentados del 11M, los Estados Unidos de Norteamérica han positivizado verdaderas trasposiciones normativas de la doctrina del derecho penal del enemigo, sin olvidar que la reacción más radical frente a los atentados terroristas (con un paso previo de identificación del enemigo, asociándolo con el entramado terrorista de corte radical que subyace en la cultura Islámica), justificó y legitimó una respuesta bélica, sin reparar en el incalculable coste en vidas humanas de civiles inocentes que la guerra suponía. Se combatió, pues, al enemigo con la guerra, lo que podemos asociar, al hilo de las teorías expuestas, con un derecho penal de excepción que pretende aniquilar al enemigo sin ningún tipo de miramiento, sin garantías, sin proceso, sin tener en cuenta ninguna otra cosa que no sea la legitimidad de la violencia para la consecución de un fin distorsionado: la libertad y seguridad de las personas, de los ciudadanos y, en definitiva, de quienes no son enemigos.

LA PATRIOTIC ACT DE OCTUBRE DE 2001

Un claro ejemplo de derecho positivo a este respecto lo constituye esta ley norteamericana, mediante la que se legitimó una total merma de garantías procesales, extrayendo incluso del control judicial,

prácticas procesales que afectan directamente a los derechos fundamentales³⁶. En efecto, con esta ley se permitió al FBI detener a ciudadanos sin ningún tipo de control judicial, recabar datos sobre la intimidad de las personas, de las empresas, de sus clientes y trabajadores, detenciones por tiempo ilimitado de extranjeros sospechosos de terrorismo; o la aceptación como prueba de la ya desaparecida en casi la totalidad de los sistemas penales «declaración del arrepentido»³⁷.

No obstante, algunos de estos preceptos han sido considerados inconstitucionales por algunos jueces por infringir derechos fundamentales, como el derecho al debido proceso (*due proces of law*), o el derecho a la intimidad, etc.³⁸

GUANTÁNAMO

No obstante lo anterior, la referida ley patriótica, continúa desplegando sus efectos en ese país, y un claro ejemplo de ello es la situación de los presos afganos en la base norteamericana de la bahía de Guantánamo en Cuba³⁹. Como advierte Massimo Donini, «los resabios garantistas de la jurisdicción americana llegarán tarde, cuando los derechos fundamentales hayan sido pisoteados ‘útilmente’. Varias en el mundo, son las sedes ocultas de los ‘campos’ como los de *Guantánamo Bay*. Se trata verdaderamente de un ‘modelo’, por tanto, cuya praxis de torturas y detenciones ilegales ha convertido en ‘no personas’ a los enemigos de Estado, mucho antes de verificar si se trataba de sujetos que no ofrecían una ‘garantía cognitiva’ mínima⁴⁰».

Distintas organizaciones en defensa de los derechos humanos han denunciado las aberrantes prácticas que se vienen llevando a cabo en dicha base, y no son pocas las voces de los Estados de todo el mundo que refieren a la crueldad injustificada que los Estados Unidos ejercen contra los presos de Afganistán, a quienes mantienen encerrados en su régimen de total incomunicación y en condiciones que pretenden ahondar en el sufrimiento de los presos infiriéndoles castigos y prácticas abyectas, sometiéndolos a pasar varias horas bajo el sol, etc., y con un recorte brutal de las garantías de los presos, llegando incluso a tener vedado el acceso al procedimiento de habeas corpus.

Conviene que nos detengamos brevemente para comentar el caso *Rasul*⁴¹, en el que un grupo de presos de Guantánamo, doce kuwaitíes y dos australianos, solicitaron un habeas corpus alegando que no fueron combatientes en la guerra de Afganistán, sino que prestaban servicios de asistencia en este país cuando se les detuvo por las fuerzas norteamericanas⁴². Finalmente se admitió el recurso por una mayoría de 6 jueces frente a 3 de la Corte Suprema Norteamericana, argumentando, en síntesis, que la parte demandada (es decir, el gobierno, en este caso representado por el propio presidente Bush) «se muestra de acuerdo en que el Estatuto de *habeas corpus* crearía jurisdicción de los Tribunales Federales en los supuestos de demandas realizadas por un ciudadano americano detenido en la Base. Considerando que el § 2241 no realiza ninguna distinción entre americanos y extranjeros mantenidos bajo custodia federal existen pocos motivos para pensar que el Congreso concibiera el alcance geográfico del Estatuto variable dependiendo de la nacionalidad del detenido. Los extranjeros retenidos en la Base, al igual que los ciudadanos americanos, tienen el derecho a invocar la autoridad del § 2241 de los Tribunales Federales»⁴³.

Por ello, «no hay ninguna razón para negar el derecho a plantear un recurso de habeas corpus a los extranjeros presos en Guantánamo, y ello sin mencionar siquiera que esos extranjeros son ‘enemigos’ o simplemente extranjeros»⁴⁴.

EN DERECHO ESPAÑOL.

En nuestro ordenamiento jurídico, se suceden los ejemplos de regulación positiva fundamentada en el derecho penal del enemigo, se trata a determinados individuos como *personas potencialmente peligrosas*, que no ofrecen seguridad cognitiva y que implican un aumento de su peligrosidad, lo cual justifica un tratamiento penal, procesal, penológico y penitenciario, totalmente desigual, llegando incluso a regulaciones que rayan la inconstitucionalidad, cuando no la sobrepasan flagrantemente, y de ellos me ocupo a continuación.

TOLERANCIA CERO

Sin duda uno de los hitos de la legislación penal española de la primera década de S. XXI, lo constituye la lucha contra la violencia de género⁴⁵. En efecto, el aumento de los casos de malos tratos, delitos violentos en el ámbito doméstico y, sobre todo, de delitos cometidos por el hombre contra la mujer (esposa o análoga relación de afectividad aún sin convivencia) como manifestación de una situación de dominio impuesta por la propia condición de hombre sobre la «inferioridad» de la mujer, ha desembocado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Una Ley que tiene por objeto según se describe en su artículo 1.1

actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia.

La finalidad de la ley es pues, según el art. 1.2, establecer «medidas de protección integral cuya finalidad es prevenir, sancionar y erradicar esta violencia y prestar asistencia a sus víctimas». Sancionando todo acto de violencia física y psicológica, incluyendo las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad.

Esta Ley implica la creación de un auténtico derecho penal de excepción por razón de las personas, basada precisamente en una doctrina que aplasta con su peso el principio de igualdad, otorgando un tratamiento criminal, penológico y procesal en total desigualdad con el resto de delincuentes (baste para ello pensar en que, si el delito de lesiones, por ejemplo, en lugar de cometerlo el enemigo sobre el ciudadano, esto es, el hombre sobre la mujer, lo comete el ciudadano sobre el enemigo, esto es, la mujer sobre el hombre, las consecuencias no son ni parecidas).

Contiene la ley una respuesta inmediata ante cualquier denuncia por alguno de los hechos previstos en la misma, donde se pone en funcionamiento automático e inmediato, con preferencia jurisdiccional sobre cualesquiera otras materias, un mecanismo de hiperprotección a la víctima,

que implica una serie de gravámenes y restricciones de derechos, y medidas cautelares personales y reales, que no sólo exceden de la proporcionalidad, sino que estigmatizan de forma absoluta al delincuente que, dicho sea de paso, aún no ha llegado a someterse al juicio oral y público con todas las garantías.

Como afirma Muñoz Conde, «estos preceptos parecen referirse más a determinados ‘tipos de sujetos’ que a los hechos que realizan, haciendo recaer el centro de gravedad de la intervención penal en su forma de vida o en sus tendencias o inclinaciones. La actitud del legislador español para estos sujetos ha sido una política criminal de cuño conservador y reaccionaria, muy extendida también como una de las principales tendencias político-criminales de finales de siglo XX: la idea de la llamada ‘tolerancia cero’⁴⁶».

Por su parte, invoca como paradigma del derecho penal del enemigo la regulación penal de la violencia intrafamiliar Polaino Navarrete y, según él, «el combate contra la violencia intrafamiliar es un ejemplo paradigmático de derecho penal del enemigo: se combate al varón de manera especialmente agravada y asegurativa por representar un especial foco de peligro frente a su pareja y allegados, de manera que imposibilita el desarrollo de la personalidad de éstos por mor de la inseguridad cognitiva que su conducta comporta. En dicha represión agravada (por ejemplo, mediante las medidas llamadas genéricamente de alejamiento) se emplean los instrumentos que normalmente caracterizan al derecho penal del enemigo: adelanto de la punibilidad, agravación de las penas, combate de focos de peligro, medidas especialmente asegurativas como las de abandono del hogar familiar, el alejamiento de la víctima, incomunicación con las mismas, etc.»⁴⁷ Se trata pues de que el legislador considera que el maltratador carece del nivel mínimo de civismo exigible a cualquier ciudadano, pero es que además lo desprecia, por eso adelanta la actuación del derecho penal, «para atajar el peligro en el momento en que se manifiesta en sus primeros síntomas, sin esperar a que el peligro llegue a mayores»⁴⁸.

LA REFORMA DE LA EJECUCIÓN PENAL DE 2003

En 2003, se produjo una importante reforma de la ejecución penal en España, mediante L.O. 7/2003 y 15/2003, que supuso una mayor restricción para el acceso a beneficios penitenciarios en determinados delitos, para determinados delincuentes, que tienen su justificación y fundamento último en la doctrina del derecho penal del enemigo. Básicamente, son los siguientes:

- 1º.- Se elevaron los límites de cumplimiento de prisión a través del nuevo artículo 76 CP que supone una elevación de los límites máximos de cumplimiento en relación a la barrera infranqueable de 30 años que propugnaba la redacción del CP de 1995. En efecto, el principio *quot delictae tot poena* que rige en el cumplimiento de penas en caso de concurso real de delitos, acumulación material o suma aritmética, puede, tras la reforma, llegar hasta los 40 años. El precepto se articula sobre la base de dos tipos de límites, uno relativo que se traduce en que no se podrá cumplir más del triple de la pena más grave que al penado se le haya impuesto, y otros de carácter absoluto, que se traducen en 20, 25, 30 y 40 años. Pues bien, en lo que respecta a los delitos de terrorismo y crimen organizado, el límite máximo de cumplimiento se sitúa en los 40 años (art. 76.1. d. CP), cuando el condenado lo haya sido por dos o más delitos de terrorismo y alguno de ellos esté castigado con pena de prisión superior a 20 años.

- 2º.- Se establece lo que como novedad en la Ley 7/2003 se denomina período de seguridad, que ya la propia Exposición de Motivos calificaba con esta denominación, para referirse a la imposibilidad de acceder al tercer grado de tratamiento penitenciario hasta que se haya cumplido la mitad de la pena impuesta, siempre que se trate de delitos graves, esto es, con pena superior a cinco años de prisión⁴⁹.
- 3º.- En el art. 78 CP se contiene el núcleo del denominado «cumplimiento íntegro de las penas», y establece tres regímenes de cumplimiento distinto. En efecto, el primero es el contenido en el primer párrafo del art. 78 CP, al que García Albero denomina «régimen de cumplimiento efectivo contingente»⁵⁰, se aplicará a penados por varios delitos concurriendo los siguientes requisitos: que la pena a cumplir sea inferior a la mitad de la total de las impuestas, de entre las cuales ninguna debe ser por delitos con pena de prisión hasta 20 años, con la añadidura de que en estos casos, se otorga una plena capacidad decisoria al Juez o Tribunal para que los beneficios penitenciarios, los permisos de salida, la clasificación en tercer grado y el cómputo para la libertad condicional, se refiera a la totalidad de las penas impuestas en las sentencias.

El segundo régimen previsto en el art. 78 CP es el segundo párrafo del precepto, que se traduce en que los penados que se hallen limitados en el cumplimiento por las reglas del art. 76 CP (25, 30 ó 40 años) se encuentran imperativamente sujetos a la regla de preceptiva aplicación por el Juez o Tribunal, relativa a que los beneficios penitenciarios, los permisos de salida, la clasificación en tercer grado y el cómputo para la libertad condicional, se refiera a la totalidad de las penas impuestas en las sentencias, mientras que en la regla del párrafo primero, como se ha visto, la aplicación resulta facultativa.

El párrafo tercero del art. 78 CP establece una fórmula para el regreso al sistema de cómputo normal, siempre basada en criterios de previo pronóstico individualizado y favorable de reinserción social⁵¹.

Lo cierto es que la idea que subyace a esta innovación legislativa es la de una concepción de la prisión como *prima ratio* más que como *ultima ratio* dentro del sistema de sanciones penales, y como indica Tamarit Sumalla «concepción que ve en toda flexibilización e individualización del cumplimiento más una amenaza que una oportunidad para mejorar las posibilidades de reinserción social y las condiciones en los centros penitenciarios»⁵². En la Exposición de Motivos de la ley 7/2003 se justifica el endurecimiento de este régimen de ejecución penal, en que se trata de garantizar la seguridad jurídica del art. 9.3 CE, concretado en el derecho a «conocer con certeza cuál es la forma en que se van a aplicar las penas, a saber, en definitiva, en qué se va a traducir en la práctica la pena o sanción impuesta». Y como advierte Tamarit Sumalla, «la posterior alusión a la existencia actual de ‘amplios ámbitos de discrecionalidad’ en el cumplimiento de las penas y a la pretensión de conseguir que el mismo ‘se lleve a cabo de manera íntegra y efectiva’, revelan este uso inverso del principio de seguridad jurídica, convertido en coartada al servicio de una involución penal y penitenciaria hecha a espaldas a la realidad y a las exigencias propias de una política penal democrática»⁵³.

No obstante, lo que se lleva «la palma» en esta reforma, es el especial régimen de ejecución de penas para delitos de terrorismo y cometidos en el seno de organizaciones criminales, y su regulación supone una regla excepcional que implica el establecimiento de plazos distintos para

delitos de terrorismo y cometidos en el seno de organizaciones criminales, o dicho de otra forma: se establece un régimen de cumplimiento íntegro de penas para los referidos delitos, previsto en el tercer párrafo del art. 78 CP *in fine*. Consiste en condicionar la vuelta al régimen normal de cumplimiento a que el penado haya cumplido cuatro quintas partes del límite de la pena para el acceso al tercer grado⁵⁴; y las siete octavas partes cuando pretenda la libertad condicional. Hay que tener en cuenta que los períodos a los que hace referencia el precepto son siempre los que ya se encuentran limitados *ex art.* 76 CP y también hay que poner esta norma en relación directa con el art. 36.2 CP, ya que frente a ella, la norma que ahora analizamos constituye *lex specialis* en el sentido de que la clasificación al tercer grado no podrá llevarse a efecto hasta que el penado haya cumplido la mitad de la pena impuesta. La libertad condicional⁵⁵ que tras la reforma prevé un régimen especial para delitos de terrorismo y cometidos en el seno de organizaciones criminales.

En efecto, en general, los requisitos se encuentran en el art. 90 CP, y son: encontrarse en el tercer grado de tratamiento penitenciario; haber extinguido las tres cuartas partes de la condena; haber observado buena conducta; que exista un pronóstico individualizado y favorable de reinserción social. Ahora bien, por lo que respecta a los delitos de terrorismo y de criminalidad organizada los requisitos están dotados de un mayor contenido restrictivo, que se concreta, sobre todo, en que el pronóstico favorable de reinserción sólo se entenderá cuando existan signos inequívocos de abandono de la actividad terrorista y exista una real y efectiva colaboración con las autoridades para la represión de tales delitos. Además, expresa el citado art. 90 CP que este requisito se entiende cumplido mediante una declaración expresa de repudio de sus actividades delictivas y de abandono de la violencia y una petición expresa de perdón a las víctimas de su delito, y se exige además que existan informes técnicos que acrediten que el preso está realmente desvinculado de la organización terrorista y del entorno y actividades de asociaciones y colectivos ilegales que la rodean y su colaboración con las autoridades.

Para más desigualdad en el tratamiento penitenciario, la reforma introducida por la Ley 7/2003 va incluso más allá, al impedir de forma absoluta que a los delincuentes terroristas o condenados por delitos cometidos en el seno de organizaciones criminales, y en definitiva, al impedir que al «enemigo», se le pueda aplicar los únicos beneficios penitenciarios que prevé el CP, consistentes en el adelantamiento excepcional de la libertad condicional, contemplados en el art. 91 CP, exclusión que como advierte Cervelló Donderis supone una «discriminación injustificada»⁵⁶. El primero de los beneficios a los que me refiero es el que de alguna forma sustituye la antigua redención de penas por el trabajo (que a día de hoy continúa desplegando efectos por mor del principio de irretroactividad), y se traduce en que se podrá adelantar el acceso a la libertad condicional siempre y cuando el penado haya cumplido dos terceras partes de su condena, y hayan desarrollado continuamente actividades laborales, culturales u ocupacionales (art. 90.1 CP). Se podrá adelantar, pues, hasta un máximo de 90 días por cada año transcurrido de cumplimiento efectivo de condena, y siempre que el penado haya desarrollado continuamente las referidas actividades con un requisito añadido basado en la necesidad que de acredite la participación efectiva y favorable en programas de reparación a las víctimas o programas de tratamiento o desintoxicación.

El segundo de los beneficios penitenciarios es el relativo a enfermos incurables y septuagenarios, previsto en el art. 92 CP. En estos supuestos el legislador no hace expresa exclusión para delincuentes terroristas o condenados por delitos cometidos en el seno de organizaciones criminales, por lo que tendrían acceso al adelantamiento de la libertad condicional, siempre que cumplan los requisitos tasados en la ley penal. Además, existen reglas especiales que afectan a la revocación de la libertad condicional para delitos de terrorismo, previstas en el art. 93 CP.

En efecto, el incumplimiento de las normas de conducta que acompañan a la libertad condicional, o incluso si el penado vuelve a delinquir, implica, como norma general, el reingreso en prisión para cumplir el período que le resta, computándose el tiempo que ha pasado en libertad condicional. Pues bien, para los delitos de terrorismo, el incumplimiento supone el reingreso en prisión y la pérdida del tiempo pasado en libertad condicional, con lo cual al penado le restará por cumplir la pena completa sin que pueda computarse el tiempo cumplido en libertad condicional⁵⁸. Para tal fin, el Juez de Vigilancia Penitenciaria puede solicitar informes que permitan acreditar que subsisten las condiciones que sirvieron de base para conceder la libertad condicional, y la facultad de revocarla si se han incumplido dichas condiciones.

Efectuadas estas consideraciones, se hace necesario ilustrar a título de ejemplo, cómo se articularía un supuesto concreto de cumplimiento de penas para un condenado por delitos de terrorismo o crimen organizado. Por expresarlo de la forma más ejemplificativa posible, supongamos que un reo está condenado a 100 años de prisión por la comisión de varios delitos de los de esta clase. El primer límite con el que nos encontramos es el del art. 76, esto es, 40 años, que será el tope máximo de cumplimiento. Ahora bien, para los permisos se exige una cuarta parte de la totalidad de la condena sin excepción, con lo cual hasta cumplidos 25 años no podrá acceder a ningún permiso penitenciario. Para el tercer grado, como se ha visto, tiene que haber cumplido cuatro quintas partes de la condena, esto es, 32 años; y para la libertad condicional el condenado debe haber cumplido siete octavas partes de la misma, es decir: 35 años. Con lo cual, la libertad definitiva, la obtendrá cuando haya cumplido 40 años.

Lo que cabría preguntarse es si realmente, esta regulación está justificada y está dentro de los márgenes de constitucionalidad. Si lo que se pretende es resocializar al penado, nada de lo anterior está justificado, porque los efectos tras unas penas tan amplias son precisamente lo contrario: la destrucción de la persona como ser social. Si lo que se pretende es apartarlo de la sociedad, inocuizarlo, y retenerlo hasta que biológicamente sea inviable su retorno a la sociedad en los mismos términos en que fue apartado de ella por el *ius puniedi* del Estado, la respuesta que ha dado el legislador es inconstitucional. Y lo es porque la finalidad no es acorde con los principios básicos que proclama la Constitución ni la LOGP, ni sirve a la finalidad de las penas, ni sirve a los fines del derecho penal. Obviamente, esta última es la verdadera finalidad que persigue este excepcional régimen de ejecución penal que tiene su justificación en el derecho penal del enemigo⁵⁹, a quien hay que inocuizar, apartar de la sociedad, y así, con este método, tutelar los bienes jurídicos desde una óptica mucho más retribucionista y autoritaria⁶⁰.

Ciertamente, un régimen de cumplimiento de penas que disfraza tras su promulgación una auténtica cadena perpetua, mediante una nomenclatura tan confusa, supone un nuevo fraude de

etiquetas que merma las garantías del penado bajo la justificación precisamente de la lucha «a muerte» con el enemigo. Es todo un paradigma de transposición al derecho positivo de la tesis de Jakobs, tratando a determinados delincuentes como no-personas, aplicándoles un régimen de ejecución penal de excepción, en desigualdad de trato, y bajo el prisma de garantizar la seguridad y la libertad de los ciudadanos (personas) inocuizando a los que no revisten suficiente seguridad cognitiva personal.

LA SENTENCIA HENRI PAROT.

Se trata de la Sentencia de la Sala Segunda del Tribunal Supremo N° 197/2006, de 28 de febrero de 2006, dictada en el recurso de casación N° 598/2005P, y en la que fue ponente el Ilmo. Sr. D. Julián Sánchez Melgar. En ella se fija un nuevo criterio sobre la aplicación de los beneficios penitenciarios en relación a la acumulación de condenas, y que se pronuncia sobre la base del supuesto del etarra penado Henri Parot, que en veintiséis procesos distintos seguidos en igual número de causas por delitos, fue condenado como autor de multitud de infracciones penales de terrorismo a una pena que sumada alcanza la cifra de más de mil treinta y dos años de prisión, según el CP de 1973, con lo que el límite máximo de cumplimiento se fijó en 30 años de prisión.

La referida sentencia, viene a cambiar la doctrina que venía aplicándose hasta el momento en relación a los beneficios penitenciarios, puesto que el derogado CP contenía la ahora desaparecida redención de penas por el trabajo, que podía llegar a reducir considerablemente el límite máximo de cumplimiento. Es decir, que los beneficios penitenciarios se aplicaban sobre la pena refundida, esto es, sobre una nueva pena de 30 años que resultaba de aplicar a los 1.032 años según las 26 sentencias condenatorias, el límite máximo de cumplimiento de 30 años. Pues bien, esta Sentencia da un giro radical cuando dispone que los beneficios se aplicarán respecto de cada una de las penas impuestas. La consecuencia es que da igual que el penado haya pasado toda su condena trabajando para adelantar su licenciamiento, pues el hecho de que trabaje o no trabaje y se someta a programas de reinserción o no, va a ser lo mismo: hasta los 30 años no remitirá la pena, porque se han alterado totalmente las reglas de acumulación de penas y refundición de condenas y no podrá tener acceso a los beneficios penitenciarios a los que tenía derecho, según la norma que se venía aplicando, y según el hasta el momento criterio jurisprudencial.

Lo primero que hay que resaltar es que se trata de una interpretación jurisprudencial que viene a modificar el régimen de aplicación del CP de 1973, y con ello se está vulnerando, en primer lugar, la prohibición de irretroactividad⁶¹. Se regula mediante creación jurisprudencial (que no es fuente del derecho penal) una materia reservada exclusivamente a la ley, y los jueces deben someterse a ella y no al revés, por lo que esta revolucionaria forma de combatir al terrorista, enemigo, y no-persona, según advierte Vives Antón «parece ineludible afirmar que la solución de la sentencia que se comenta pudiera estar incurso en una inconstitucionalidad flagrante [...]. La tan celebrada ‘interpretación novedosa’ no parece una victoria del Estado de Derecho; sino más bien una grave claudicación de éste: una renuncia singular a la prohibición de retroactividad de las leyes penales desfavorables y, también, una renuncia singular de la sumisión de los jueces a la ley⁶²».

Lo segundo, es que supone un paradigma concreto de aplicación judicial de la doctrina del derecho penal del enemigo, que se traduce en que los jueces combaten al enemigo común (el terrorista) con cambios doctrinales que implican extralimitaciones en sus potestades, vulnerando principios y garantías básicas, y pisoteando sin el menor reparo el principio de legalidad en su vertiente de legalidad de ejecución⁶³. En lo que tal vez no ha reparado el Tribunal Supremo, es en que dicha doctrina no sólo afecta a este sujeto, no sólo afecta a este enemigo, ni afecta únicamente a los de su clase (terroristas), sino que va a suponer que miles de penados por delitos de todo tipo, van a ver retrasada varios años más su salida de prisión. Es exactamente lo mismo que sucede cuando se legitima la violencia en un conflicto bélico y no se mide el coste en vidas humanas que ello supone: para acabar con un terrorista, se destruye una civilización entera de personas inocentes a los que la barbarie se lleva por delante. A esta Sentencia como paradigma del derecho penal del enemigo, refiere también González Cussac, manifestando que «un último ejemplo lo encontramos en la STS de 28 de febrero de 2006 (caso *Henri Parot*), donde al enjuiciarse un expediente de un terrorista de ETA, se ha aprovechado para cambiar completamente la doctrina asentada en materia de acumulación de penas y refundición de condenas. Pero este notorio endurecimiento del régimen penológico no sólo comporta un evidente cambio jurisprudencial posterior en contra del reo, sino que además se extenderá de oficio a todos los casos existentes»⁶⁴.

Por último haremos referencia a que la referida sentencia contiene un importante voto particular de tres Magistrados, los Ilmos. Sres. D. José Antonio Martín Pallín, D. Joaquín Jiménez García y D. Prefecto Andrés Ibáñez, que discrepan del parecer mayoritario de la Sala por entender que supone en realidad una alteración drástica del sentido de la norma y de su contenido prescriptivo.

EL ANTEPROYECTO DE REFORMA DEL CÓDIGO PENAL DE 2008.

El Anteproyecto de reforma del CP de 14 de noviembre de 2008, vino a dejar claro entre los estudiosos del Derecho, que se estaba fraguando un incremento de la punibilidad, una tipificación de nuevas conductas delictivas, y la creación de nuevas consecuencias jurídicas del delito como la libertad vigilada, que buscaban combatir ciertos tipos de delincuencia a los que, al hilo de esta exposición, podríamos denominar «enemigos». Como indica Vives Antón, «el endurecimiento de las penas no obedece, pues, a tratar de combatir un incremento de la delincuencia que no se ha producido. La Exposición de Motivos del Anteproyecto trata de explicarlo en términos técnicos o de tutela de intereses generales; pero, aunque esos argumentos puedan justificar algunas previsiones del Anteproyecto, en modo alguno justifican ni excusan, en general, el incremento de la represión que se propone.»

El aspecto más destacable de dicho texto legal, en relación a la doctrina del derecho penal del enemigo, fue la libertad vigilada, que venía prevista como una nueva consecuencia jurídica del delito que sólo iba ser aplicable a dos supuestos: delitos contra la libertad e indemnidad sexuales, y delitos de terrorismo, esto es: que estaba destinada a la lucha contra dos enemigos de esta sociedad, dos clases de sujetos especialmente peligrosos y que no ofrecen suficiente seguridad cognitiva, por lo que, para el pre-legislador, se hizo necesario ampliar respecto a ellos la punibilidad.

La libertad vigilada, tal y como pretendía regularse en el Anteproyecto, era una pena privativa de derechos accesoria, de cumplimiento simultáneo o sucesivo a la pena de prisión y que consistía en el sometimiento del condenado al control judicial durante el tiempo que se señalare en la Sentencia o hasta que alcanzare la reinserción, a través del cumplimiento de alguna, algunas o todas las obligaciones concretas, tasadas legalmente, que el Juez de Vigilancia penitenciaria determinaría en la fase de ejecución.

La reforma pretendía basarse en una necesidad resocializadora de esas dos clases de delincuentes, pero, ¿se pretendía realmente resocializar a esos sujetos o, por el contrario, se pretendía prolongar la protección de las víctimas o de los bienes jurídicos ya lesionados por esos individuos, a través de una *pseudoinocuización* de los delincuentes? Es decir, tendríamos que ver si lo que realmente se pretendía es que el penado adquiriera una serie de hábitos de conducta socialmente irreprochables, o si se pretendía extender los efectos del sistema represor más allá de lo que sería tolerable en un Estado de Derecho como privación de la libertad, disfrazando una extensión de la punibilidad que es constitucionalmente válida en relación al delito cometido, con el antifaz de una pena accesoria mediante la que se pretendía ejercer un seguimiento sobre el penado encaminado a controlar, restringir, limitar y coartar su libertad legítimamente restituida tras haber superado los parámetros del cumplimiento de su condena en una institución penitenciaria.

La finalidad que perseguía, obviamente, no era la reeducación, sino la tutela de bienes jurídicos, asegurando que el delincuente no pudiera reincidir, inocuizándolo aunque fuera de forma parcial, burlando así los parámetros y límites constitucionales de cumplimiento de penas privativas de libertad, y de restricciones a los derechos subjetivos, vigilando su libertad con imposición de obligaciones, que implicaba una clara extensión temporal en la merma de las libertades del sujeto, y todo ello bajo un prisma constitucional tergiversado, de finalidad reeducativa. El Proyecto de Reforma del Código Penal de 27 de noviembre de 2009.

En fecha 23 de julio de 2009, coincidiendo con el cambio de titularidad de Ministerio de Justicia⁶⁵, se publicó un nuevo Anteproyecto en el que cambia radicalmente la regulación de la libertad vigilada. Se plantea esta vez como una medida de seguridad y no como una pena accesoria, con lo cual cambia absolutamente el concepto, la finalidad, la ubicación sistemática en el Código, su ejecución, y en definitiva, su íntegra formulación. De dicho Anteproyecto deriva el Proyecto de reforma del CP, que se encuentra actualmente en tramitación parlamentaria, esto es: ya ha pasado por su aprobación en el Congreso de los Diputados (en fecha 29 de abril de 2010) y ahora se encuentra a la fase de aprobación por el Senado, por lo que su promulgación es inminente.

En dicho Proyecto, se mantiene la regulación de la libertad vigilada como medida de seguridad que se aplicará cuando terminen de cumplir sus respectivas penas de prisión los terroristas y delincuentes sexuales. No podemos sino concluir a este respecto, que la extensión punitiva del terrorismo y de la delincuencia contra la libertad e indemnidad sexuales, va encaminada hacia la perpetuidad, a través de normas de cumplimiento íntegro de penas, de restricciones de acceso a tercer grado, a libertad condicional, a beneficios penitenciarios, y

cuando todo ello concluye porque el «enemigo» ha cumplido su condena o la totalidad de la pena según los límites derivados del art. 76 CP, entonces empieza a cumplirse la pena de libertad vigilada, como si fuera poco lo que ya ha cumplido en prisión, y todo ello bajo una finalidad resocializadora que no sólo es imposible, sino que hace que la norma devenga inútil.

Además, esta regulación lo que va a generar es una real y efectiva prisión perpetua, ello porque cuando el terrorista, el violador o el pederasta, empiece a cumplir la pena de libertad vigilada, difícilmente existirá pronóstico favorable de reinserción, por lo que la pena podrá prolongarse hasta el máximo de cumplimiento fijado en la sentencia; se producirá un incumplimiento de las obligaciones que se le impongan, se le procesará por delito de quebrantamiento de condena y consecuentemente se volverá a producir el ingreso del enemigo en prisión, satisfaciendo con ello los deseos y ansias de ejecución penal retributiva que late en el sentir social de nuestros tiempos, y que producirá un efecto en la opinión pública digno del más puro oportunismo político, como si se tratase de ofrecer castigos ejemplares para callar la *vox populi* que exige mano dura y represión total contra el enemigo

Pero además, el Proyecto contiene agravaciones punitivas para supuesto de corrupción (recordemos los recientes casos aparecidos en prensa, Gürtel, Camps, Marbella, etc.) dando una respuesta de incremento de penas para los delincuentes de «cuello blanco»; así como agravaciones punitivas para pederastas, delincuentes informáticos, delitos contra la seguridad del tráfico, y, en definitiva, el Proyecto de reforma endurece de forma considerable la práctica totalidad de las penas y amplía el elenco de delitos contenidos en el Código.

REALIDAD FÁCTICA DEL DERECHO PENAL DEL ENEMIGO Y LEGITIMIDAD CONSTITUCIONAL. LA INOCUIZACIÓN DEL DELINCUENTE

A pesar de la reacción casi unánime de toda la doctrina penalista y procesalista contemporánea contra la formulación de Jakobs del derecho penal del enemigo, lo cierto es que en los tiempos, donde monstruosamente se legisla, han venido a trasponer, de facto, la esencia de la tesis del jurista alemán. Los ejemplos vistos son sólo un atisbo, pues hay muchos más como la lucha contra la delincuencia económica, sexual, la decisión pronunciada el 5 de noviembre de 2006 por la Primera Corte Criminal del Tribunal Supremo de Iraq contra Saddam Hussein y otros imputados, que versaba sobre una sentencia anterior, esto es, la decisión del Tribunal Revolucionario Iraquí (Revolutionary Court) que condenó a 148 personas a muerte en junio de 1984, de las cuales una tercera parte ya había fallecido por efecto de torturas o ejecuciones sumarias, como responsables de un atentado contra Saddam en 1982⁶⁶, entre muchos otros supuestos que concurren en el mundo.

Lo que habría que preguntarse es si es legítima una lucha contra el enemigo, en contra del Estado de Derecho, si está justificada la erradicación de la delincuencia «enemiga» a través de un derecho penal de excepción, sacrificando, cediendo o, en términos de *Hobbesianos*, transfiriendo al Estado una potestad de tal magnitud, que implique una renuncia a las garantías democráticas

y que legitime al Estado para hacer lo que quiera. No encuentro ni un ápice de fundamentación jurídica, ni siquiera ética, que permita legitimar tal praxis. Parece que la Historia no revela suficientes atrocidades cometidas a través del Derecho y del proceso penal, pues aquellos que no la conocen o, a pesar de conocerla, eluden la experiencia pasada para legislar, condenan a la sociedad a repetirla en una espiral diabólica que nunca hará libres a los hombres.

¿Cómo combatir al enemigo si no es a través de una política criminal más dura, que refuerce la prevención especial y general, que implique ejemplaridad de las penas, e implacable represión penal? La tendencia es la inocuización, es la base de las legislaciones penales actuales, que pretenden no resocializar, sino extraer al enemigo de la sociedad mediante su separación forzosa de la comunidad en la que vive, y para la que representa un peligro que los ciudadanos no pueden soportar en la cotidiana convivencia. Pero para ello, convendría revisar la finalidad del derecho penal, la finalidad de las penas, y los fines mismos que puede perseguir el Estado de Derecho dentro de los márgenes constitucionales tal y como han sido previstos en su formulación dogmática⁶⁷.

Tradicionalmente, la función del derecho penal consiste en la protección de los bienes jurídicos y de los valores ético-sociales fundamentales del orden social⁶⁸. La cuestión más delicada a este respecto sería la relativa a cuáles son o han de ser los criterios por los que el Estado delimita qué bienes jurídicos y qué valores son merecedores de protección penal, y qué medios pone a su disposición para la consecución de esos fines. Es ese sentido, y conforme al principio de mínima intervención penal, los bienes y valores protegidos por el ordenamiento jurídico, únicamente pueden ser reconducidos al ámbito de la tutela penal, cuando no existen otros medios al alcance de la sociedad para ello, sin olvidar que la intervención estatal en ejercicio del *ius puniendi*, debe garantizar siempre la dignidad de la persona, tanto en la intervención penal, como en su catálogo de penas y en la forma de ejecución de las mismas, cuestiones que deben ser centrales en la forma de legislar y que la doctrina del derecho penal del enemigo, no sólo las ignora, sino que además disfraza su inobservancia mediante argumentos justificativos de la libertad y seguridad, contra las que precisamente atenta.

Y ¿cuál es, pues, la finalidad de las penas? Para ello, conviene remontarse brevemente a las teorías penales que surgen con la aparición misma del derecho penal, y que se pueden clasificar en tres grandes grupos: las teorías absolutas o retribucionistas, las teorías relativas, y las teorías unitarias⁶⁹. Las teorías absolutas, encuentran su justificación en el delito cometido, informadas en el aforismo *punitur quia peccatum est*, que implica que la pena es retribución, es la compensación por el mal causado, y por el que debe responder el autor⁷⁰. Las teorías relativas, justifican la pena como instrumento para la evitación de futuros delitos, esto es, desde el prisma de la prevención, basado en el aforismo *punitur ut ne peccetur*. Prevención general en primer término, encaminada a la intimidación que produce la previsión de una sanción penal para los posibles delincuentes, que por el temor a su aplicación se abstengan de delinquir, o lo que es lo mismo: la ejemplaridad de la pena; y prevención especial en segundo término, entendida como la corrección, reeducación y reinserción del delincuente para que no vuelva a delinquir, o inocuización del delincuente cuya reinserción resulta inviable o altamente dificultosa⁷¹. Las

teorías unitarias, o también denominadas eclécticas, conjugan ambas teorías poniendo de relieve que la finalidad de la pena no puede ser otra que el castigo retribucionista, pero que necesariamente deberá ir de la mano de las finalidades preventivas, tanto especiales como generales⁷².

En el derecho positivo español, el fin de la pena debe ser estudiado desde el prisma que ofrece nuestra previsión constitucional, al propugnar en su art. 25.2 que «las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados». Conviene resaltar la vertiente negativa de este precepto, en el sentido de que limita o prohíbe al legislador la creación de penas que estén en total discordancia con la finalidad resocializadora, o que no puedan alcanzar esos fines, por no ser capaces o por ser excesivas. Este argumento, que es el que sirve de base para las teorías en contra de la cadena perpetua, la pena de muerte, los castigos corporales, etc., y que encuentra un sutil pero eficaz sendero por el que, simplemente, salta, esquivo, o ignora, su observancia como mandato dirigido al legislador: se legisla contra el enemigo, y ese el único camino a seguir. A modo de metáfora: la actividad legislativa que pretende llegar a la promulgación de la ley penal, en lugar de circular por una autopista, circula por una vía secundaria por la que elude el control que en las grandes vías ejerce la autoridad para impedir que se infrinjan las normas básicas de circulación; esa autoridad son los principios básicos de la Democracia y del Estado de Derecho, los principios constitucionales y los derechos fundamentales; de modo que, por ese «atajo», se consigue finalmente llegar a la promulgación de la ley penal pero eludiendo el referido control, de tal modo que la ley penal queda huérfana de límites (que son imperativos), y de garantías.

A la previsión constitucional, hay que añadir la que efectúa la LO. 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria en su art. 1, al nominar que «las instituciones penitenciarias reguladas en la presente Ley tienen como fin primordial la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad, así como la retención y custodia de detenidos, presos y penados». De este somero análisis podemos extraer que la previsión constitucional pretende orientar las penas hacia la prevención especial, reeducando o resocializando. La reeducación, entendida de manera objetiva, actuando en su comportamiento externo del delincuente, y que pretende convertirlo en un ciudadano correcto, con valores incardinados dentro del modelo de un buen ciudadano y con un nivel aceptable de conciencia cívica; y también reeducación en sentido subjetivo, que incide sobre su fuero interno, encaminada a la conversión moral del culpable⁷³. No obstante a este respecto, resulta interesante lo que afirma Mapelli Caffarena, en cuanto a que la reeducación persigue una finalidad política, que se traduce en un ataque frontal a la opinión pública, imposibilitando con ello las críticas a los inconvenientes que existen en el sistema penal, ofreciendo así una imagen terapéutica del mismo, exaltando sus bondades correctoras y de reeducación del delincuente, que permiten alcanzar un mayor control social⁷⁴.

Por tanto, la finalidad de la pena, en nuestro sistema penal, parte de la concepción de Beccaria, para quien «El fin, pues, no es otro que impedir al reo causar daños a sus ciudadanos y retraer a los demás de la comisión de otros iguales».⁷⁵ Enlazado, claro está, con el principio de proporcionalidad o humanidad.⁷⁶ Y en ese orden de cosas, ¿dónde está prevista la finalidad

inocuizadora del delincuente? Es más, ¿dónde está previsto el trato particularizado del delincuente enemigo como no-persona? ¿Dónde está previsto un derecho penal de excepción, un derecho penal para *unos* y un derecho penal para *otros*? Sencillamente no está, y no está porque no está permitido, aunque, de hecho, se produce. No existe legitimidad constitucional, y no puede tener cabida en Democracia, aquello que no es legítimo dentro del marco constitucional.

Quizás lo que habría que preguntarse es cómo se concibe realmente el castigo, y cuáles son las causas que empujan al legislador a positivizar leyes penales del enemigo. Para Durkheim, el castigo era el objeto central de su análisis sociológico, donde los delitos son «aquellos actos que violan la seriamente la conciencia colectiva»⁷⁷. Se pregunta este autor, qué es lo que provoca que los delitos se castiguen, en lugar de ser tratados de alguna otra manera, a lo que responde que «la violación de los valores sagrados siempre genera una respuesta violenta. El acto criminal viola sentimientos y emociones profundamente arraigados en la mayoría de los miembros de la sociedad –escandaliza sus conciencias sanas-, y esta violación provoca una fuerte reacción psicológica incluso en los que no están directamente involucrados. Produce una sensación de violencia, furia, indignación, y un deseo intenso de venganza».⁷⁸ Por ello, es por lo que «castigan por castigar, sin esperar para ellos mismos ventaja alguna del sufrimiento que imponen»⁷⁹. «No es ya la cólera, sino la previsión reflexiva, la que determina la represión»⁸⁰.

En ese orden de cosas, Durkheim distingue tres elementos en el castigo: los controladores, los controlados, y un tercer elemento sobre el que centraremos la atención: los observadores, «cuyos sentimientos ultrajados proporcionan una dinámica motivadora para la respuesta punitiva.»⁸¹ Por ello, hoy en día, la conciencia social retribucionista que late en el sentir social, es lo que empuja al legislador a promulgar leyes y, en definitiva, a legislar *fácticamente* como si estuviera instrumentando un auténtico derecho penal del enemigo. La causa es esa (aunque no sólo esa), es decir, la tesis de Jakobs no se transpone voluntariamente por el legislador, ni se contemplan referencias a él ni al derecho penal del enemigo en las Exposiciones de Motivos de las leyes penales, sino que la causa hay que buscarla mucho más allá de una mera formulación teórica, conceptual, acertada o no, pero que no trasciende del plano teórico.

Por eso mismo, advierte acertadamente Durkheim que «si el crimen no es patológico, el propósito del castigo no puede ser curarlo»⁸². Como afirma Garland, «las filosofías del castigo, se basan en una imagen del castigo más bien idealizada y unidimensional: una variante del clásico acertijo liberal de cómo debe relacionarse el Estado con el individuo»⁸³.

Por último, recordemos a Montesquieu, quien ya dijo en su día que «sería fácil probar que en todos, o prácticamente todos los gobiernos de Europa, los castigos han incrementado o disminuido en la medida en que dichos gobiernos favorecen o desalientan la libertad» [...] «la severidad del castigo es más acorde con los gobiernos despóticos, cuyo principio es el terror, que con una monarquía o una república, cuyo venero son el honor y la virtud»⁸⁴. Ahora la cuestión es ¿hacia dónde nos dirigimos? ¿Las tendencias legislativas actuales que buscan ante todo inocuizar al *archidelincuente hipermalvado* nos conducen hacia un lugar legítimo o, por el contrario, supone un retroceso hacia el Absolutismo?

CONCLUSIONES

No comparto la tesis de Jakobs, pienso que su aportación doctrinal es de suma importancia, pero no desde el plano del deber ser, sino desde el plano de lo que no debe ser. Es decir, que conviene que se tenga en cuenta la doctrina del derecho penal del enemigo precisamente para no incurrir en su aplicación. Me muestro en total acuerdo con las teorías de González Cussac, Muñoz Conde, Vives Antón, Gracia Martín, y demás autores que critican desde la lógica jurídica y desde la legitimidad constitucional la doctrina del derecho penal del enemigo.

No podemos sino afirmar, que la legislación que viene a transponer fácticamente la doctrina del derecho penal del enemigo es ilegítima, es antidemocrática, inconstitucional, y supone un grave deterioro en el avance de la ciencia jurídica; y lo es más la creación jurisprudencial que deroga normas penales sustantivas en contra del reo, esto es, en contra del enemigo, pues los jueces están sometidos al imperio de la ley y no a la inversa. En definitiva, peligra seriamente el Estado de Derecho, pues las tendencias legislativas actuales en las que, para combatir al enemigo, «todo vale» y «cualquier medida que se tome es poca» siempre que el fin perseguido sea inocuizar, apartar y vencer al enemigo, suponen un grave riesgo para la Democracia, y ello pronto nos conducirá a una verdadera crisis del Estado de Derecho, de sus valores y de sus principios, para pasar a un Estado autoritario en el que difícilmente se podrán ya mantener los antiguos logros en garantías, principios y derechos fundamentales.

No obstante, para poner orden y solucionar el problema hay que ir mucho más lejos, pues como indica Tamarit Sumalla, «el legislador no ha leído a Jakobs, sino que ha visto el telediario del día anterior». La forma de legislar que refleja la doctrina del Derecho penal del enemigo, no es consecuencia directa de las tesis de Jakobs, no hay una automaticidad entre sus teorías y su plasmación fáctica en la ley penal, sino que se debe a otras muchas causas, como los medios de comunicación, el oportunismo político, la política criminal dirigida con excesiva omisión del deber de diligencia y prudencia en el trazado de una línea de intervención, reacción psicológica de la sociedad ante determinados delitos que produce un deseo intenso de venganza, intereses particulares (y ocultos) de las empresas dedicadas al sensacionalismo y la comunicación mediática, que implantan diariamente en la sociedad sentimientos de ira, odio, repulsa, indignación, miedo y venganza, etc., por lo que habría que identificar, con carácter previo, cuáles son realmente esas causas (pero todas) y derrochar cuantos esfuerzos sean necesarios para que desaparezcan y dejen la vía libre y descontaminada al Estado de Derecho para su crecimiento como tal, hasta que pueda alcanzar un nivel de madurez suficiente que impida esta constante quiebra con sus principios. Sólo así la fantasmagórica tesis del derecho penal del enemigo, será definitivamente una teoría como lo que no debe ser en Derecho y, de esa forma, la Democracia pueda triunfar frente al Autoritarismo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GARCÍA, F.J. (2001): *Consideraciones sobre los fines de la pena en el ordenamiento constitucional español*. Comares.
- BECCARIA, C. (2005): *Dei delitti et delle pene*, 1764. Edición traducida por Francisco Tomás y Valiente, *De los delitos y las penas*. Ediciones Libertador. Buenos Aires.
- CANCIO MELIÁ, M. (2006): «De nuevo: ¿Derecho penal del enemigo?», en JAKOBS, G. y CANCIO MELIÁ, M. C. *Derecho penal del enemigo*. Thomson Cívitas.
- CANCIO MELIÁ, M., y POZUELO PÉREZ, L., (Coords) (2008): V.V.A.A. *Política criminal en vanguardia. Inmigración clandestina, terrorismo y criminalidad organizada*. Civitas.
- CARBONELL MATEU, J.C. (2001): «Reflexiones sobre el abuso del Derecho Penal y la banalización de la legalidad», en *Homenaje al Dr. Marino Barbero Santos*, Vol. I, Cuenca.
- CEREZO MIR, J., (2004): *Curso de derecho penal Español. Parte General. I Introducción*, Technos.
- CERVELLÓ DONDERIS, V. (2006): *Derecho Penitenciario*. Tirant monografias, 194. Tirant lo Blanc.
- COBO DEL ROSAL, M. y VIVES ANTÓN, T.S. (1999): *Derecho Penal, Parte General*, Tirant lo Blanch. 1999.
- DONINI, MASSIMO (2008): «Derecho penal de lucha. Lo que el debate sobre el derecho penal del enemigo no debe limitarse a exorcizar», en CANCIO MELIÁ, M. y POZUELO PÉREZ, L., (Coords). V.V.A.A. *Política criminal en vanguardia. Inmigración clandestina, terrorismo y criminalidad organizada*. Civitas. Pp. 43.
- FICHTE (1960): *Grundlage des Naturrechts nach principien der wissenschaftlehre*. Hamburgo.
- FOUCAULT, M., (1975): *Suveillance et punir*. París. Traducción de Garzón Del Camino, A. (1990), *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI de España editores S.A.
- GALLEGO GARCÍA, G.M., (2000): *Sobre el concepto de dignidad humana*. En VELASQUEZ VELASQUEZ, F., (Coord.), V.V.A.A. *Derecho Penal Liberal y dignidad humana*. Homenaje al Dr. Londoño Jiménez. Temis.
- GARCÍA ARAN, M. (1997): *Fundamentos y aplicación de Penas y Medidas de Seguridad en el Código Penal de 1995*. Aranzadi.
- GARLAND, D. (1999): *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. Siglo XXI Editores.
- GONZÁLEZ CUSSAC, J.L. (2003): «La Contrarreforma Penal de 2003: nueva y vieja política criminal». En *Revista Xurídica Galega*, 38.

- GONZÁLEZ CUSSAC, J.L. (2005): *El derecho penal frente al terrorismo. Cuestiones y perspectivas*. Lección inaugural del curso 2005/2006. UJI.
- GONZÁLEZ CUSSAC, J.L. (2006): «*El sistema de penas español: balance crítico y propuesta alternativa*». En «*La reforma del Código Penal tras 10 años de vigencia*». Thomson Aranzadi.
- GONZÁLEZ CUSSAC, J.L. (2007): «*El renacimiento del pensamiento totalitario en el seno de Estado de Derecho: la doctrina del derecho penal del enemigo*». En *Revista Penal*. La Ley. Grupo Walters Kluwer, 19.
- GRACIA MARTÍN, L. (2005): *El horizonte del finalismo y el “derecho penal del enemigo”*. Tirant Lo Blanch.
- GRACIA MARTIN, L., (coord) BOLDOVA PASAMAR, M.A. y ALASTUEY DOBÓN, M.C. (2006), *Tratado de Consecuencias Jurídicas del delito*, Tirant lo Blanch.
- GUISASOLA LERMA, C. (2008): *Reincidencia y delincuencia habitual*, Tirant lo Blanch, «colección de delitos», 81.
- HASSEMER y MUÑOZ CONDE (2002): *Introducción a la criminología*. Tirant Lo Blanch.
- HOBBS (1993): *El ciudadano*, Ed. Debate CSIC, Madrid. 1993.
- HOBBS (1999): *Leviatán*. Alianza Editorial, 1999.
- KANT (1996): *Sobre la paz perpetua*. Tecnos.
- JAKONS, G. (2000): *Sociedad, norma y persona en una teoría de un Derecho penal funcional*. Cuadernos Civitas.
- JAKOBS, G. (2003): *Sobre la normativización de la dogmática jurídico-penal*. Thomson Civitas.
- JAKOBS, G. (2006): «Derecho penal del ciudadano y derecho penal del enemigo», en JAKOBS, G. y CANCIO MELIÁ, M. C. *Derecho penal del enemigo*. Thomson Cívitas.
- JAKOBS, G. y CANCIO MELIÁ, M. C. (2006): *Derecho penal del enemigo*. Thomson Civitas.
- JIMÉNEZ BARBERO, M.A. (1998): *La ejecución de la pena*. En *Revista de Ciencias Penales*, 1(1).
- LANDECHO VELASCO C.M. y MOLINA BLÁZQUEZ, C. (2004): *Derecho Penal Español. Parte General*. Tecnos.
- LANDROVE DÍAZ, G. (2005): *Las consecuencias jurídicas del delito*, Tecnos.
- MALINOWSKI, B. (1971): *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Ariel.
- MANTONVANI, F. (2008): *El Derecho penal del enemigo, el Derecho penal del amigo, el enemigo del Derecho Penal, y el amigo del Derecho penal*. En GARCÍA VALDÉS, C., CUERDA RIEZU, A., MARTÍNEZ ESCAMILLA, M., ALCÁCEER GUIJARRO, R., VALLE MARISCAL DE GANTE, M., (Coord.), «*Estudios penales en homenaje a Enrique Gimbernat*». Edisofer.

- MAPPELLI CAFFARENA, B. y TERRADILLOS BASOCO J.M. (1996): *Las consecuencias jurídicas del delito*, Cívitas.
- MONTESQUIEU, B. (1983): *Del espíritu de las leyes*. 1762. Ed. Sarpe.
- MUÑOZ CONDE, F. (2004): *Las reformas de la Parte Especial del Código Penal español de 2003, de la tolerancia cero al derecho penal del enemigo*, en *Revista de Derecho Penal*, Buenos Aires.
- MUÑOZ CONDE, F. (2005): *De nuevo sobre el “derecho penal del enemigo”*. Hamurabi. José Luis Depalma Editor. Buenos Aires.
- MUÑOZ CONDE, F. y GARCÍA ARÁN, M. (2004): *Derecho Penal, Parte General*, Tirant lo Blanch.
- ORTS BERENGUER, E. y GONZÁLEZ CUSSAC, J.L. (2008): *Compendio de Derecho Penal (Parte General)*. Tirant lo Blanch.
- POLAINO NAVARRETE, M. (2006): *Entre el Derecho penal simbólico y el Derecho penal del enemigo: la represión punitiva de la llamada “violencia de género”*. En la obra de V.V.A.A *Liber amicorum, Homenaje al profesor Antonio González-Cuellar García*. Colex.
- PROTÁGORAS (1981): *en Platón Diálogos I*, Ed. Gredos.
- QUINTERO OLIVARES, G. (2007): *Parte General del Derecho Penal*, Tomson Aranzadi, 2007.
- QUINTERO OLIVARES, G., (Dir.), MORALES PRATS, F., (Coord.) (2008): Tamarit Sumalla, J.M., García Albero, R., *Comentarios al Código Penal*. Thomson Aranzadi.
- RODRÍGUEZ MOURULLO, G. (2002): *Delito y pena en la jurisprudencia constitucional*. Cívitas.
- ROJAS MARCOS, L., y ALBERDI, I. (2005): *Tolerancia cero, obra social “La Caixa”*.
- ROUSSEAU (2000): *El contrato social*. Tecnos, Madrid.
- SILVA SÁNCHEZ, J.M. (1999): *La expansión del Derecho penal. Aspectos de la política criminal en las sociedades postindustriales*. Cuadernos Cívitas.
- TAMARIT SUMALLA, J.M. y GARCÍA ALBERO, R. (2004): *La reforma de la ejecución penal*. Tirant Lo Blanch. Colección de delitos, 63.
- TAMARIT SUMALLA, J.M, GARCÍA ALBERO, R., RODRÍGUEZ PUERTA, M.J, SAPENA GARU, F. (2005): *Curso de Derecho Penitenciario*, Tirant lo Blanch.
- VELASQUEZ VELASQUEZ, F., (Coord.) (2000) V.V.A.A. *Derecho Penal Liberal y dignidad humana*. Homenaje al Dr. Londoño Jiménez. Temis.
- VIVES ANTÓN, T.S. (1996) *Fundamentos del Sistema Penal*. Tiran lo Blanch.
- VIVES ANTÓN, T.S. (2008): *Reflexiones jurídico-políticas a propósito de un Anteproyecto de Código Penal ¿estado democrático o estado autoritario?* Tirant lo Blanch, (Tirantonline).

- VIVES ANTÓN, T.S. (2006): *Una sentencia discutible: sobre la STS 197/2006*. Tirantonline.
- VIVES ANTÓN, T.S. (2006): *El ius puniendi y sus límites constitucionales*. Tirantonline.
- VIVES ANTÓN, T.S. (2006): *Terrorismo y proceso penal acusatorio*. Tirantonline.
- VIVES ANTÓN, T.S. (2008): Orts Berenguer, E., Carbonell Mateu, J.C., González Cussac, J.L., Martínez-Buján Pérez, C.M., *Derecho Penal Parte Especial*. Tirant Lo Blanch. 2008.
- VON LISTZ, F. (1999): *Tratado de Derecho Penal*, 4ª Edición, Reus, traducido de la 20ª Edición Alemana, por Jiménez De Asúa, L.

NOTAS

- 1 Durkheim, *La división del trabajo social*. México. 1997.
- 2 Summa Theologica II, 2, qu. 64.2. Cita tomada de Gracia Martín, L., *El horizonte...* Op. Cit. Pág. 122.
- 3 Rousseau, *El contrato social*, Libro II, Capítulo V, 4ª Ed. Technos, reimpresión 2000. Págs 34 y 35.
- 4 Fichte, *Grundlage* § 20. V, Pág. 272. Nota extraída de Gracia Martín, L., *El horizonte...* Op. Cit. Pág. 126.
- 5 Jakobs, G., y Cancio Meliá, M., *Derecho penal del enemigo*. Op. Cit. Pág. 33 «en lugar de una persona que de por sí es competente y a la que se contradice a través de la pena aparece el individuo peligroso, contra el cual se procede –en este caso mediante una medida de seguridad, no mediante una pena- de modo físicamente efectivo: lucha contra un peligro en lugar de comunicación, Derecho penal del enemigo [...] en vez de Derecho penal del ciudadano, y la voz «Derecho» significa en ambos conceptos algo claramente diferente.»
- 6 En esa misma obra, aparece un artículo que Jakobs publicó en prensa en 2005, titulado «¿Terroristas como personas en Derecho?» donde el jurista alemán habla de que en 2003 se aprobó en Alemania la Ley de lucha contra el terrorismo, en transposición de una decisión Marco del Consejo de la Unión Europea, y a tal respecto expresa: «la punición de los terroristas tan sólo es una meta intermedia, no el objetivo principal del legislador; parece claro que a través del castigo de los terroristas se pretende combatir al terrorismo en su conjunto, dicho de otro modo, la pena es un medio para un fin policial, un paso en la lucha por la seguridad». Jakobs, G., y Cancio Meliá, M., *Derecho penal del enemigo...* Op. Cit. Págs. 59 y 60.
- 7 Ilustra esta argumentación acertadamente Jakobs con el ejemplo del encargado de la tesorería que defrauda, y la consecuencia es que se le excluye de determinados ámbitos y círculos en sociedad, expresando lo siguiente: «La sabiduría popular dirá «éste no es trigo limpio», y eso significa: «se abandona la expectativa normativa para pasar a la cognitiva». Jakobs, G, y Cancio Meliá, M., *Derecho penal del enemigo...* Op. Cit. Pág. 67.
- 8 Publicada junto con las ya comentadas teorías de Jakobs en la obra de Jakobs, G, y Cancio Meliá, M., *Derecho penal del enemigo...* Op. Cit. Págs. 85 a 152.
- 9 Cancio Meliá, M., *De nuevo: ¿Derecho penal del enemigo?* Op. Cit. Pág. 124. «No debe haber Derecho penal del enemigo porque es políticamente erróneo (o inconstitucional).»
- 10 *Ibidem*. «El Derecho penal del enemigo no debe ser porque no contribuye a la prevención policial-fáctica de delitos».
- 11 Para acceder a la entrevista, puede consultarse este enlace: <<http://criminet.ugr.es/recpc>> (en conversaciones con BARQUÍN SANZ/OLMEDO CARDENETE).
- 12 Como v.g. en la introducción que hace Muñoz Conde a la monografía de Jakobs «*Suicidio, eutanasia y Derecho penal*». Traducción de Muñoz Conde y García Álvarez. Valencia 1999.

- 13 Narra también Muñoz Conde que también hay críticas en América Latina a las teorías de Jakobs, que no han podido eludir tampoco las anécdotas con el citado jurista, pues en un Congreso en Salta Fe de Bogotá en octubre 2004, VELASQUEZ expuso unas críticas desde la perspectiva latinoamericana, en presencia del propio Jakobs, que provocaron que éste abandonara la Sala de conferencias, lo cual generó un importante clima de malestar en el Congreso que generó que algunos de los presentes reprocharan a Velasquez por haber osado a formular tales críticas. Muñoz Conde, F., *De nuevo...* Op. Cit. Pág. 33, nota al pie N° 11.
- 14 Muñoz Conde, F., *De nuevo...* Op. Cit. Pág. 83. «Pero permítaseme una pregunta: ¿qué pasaría si después de convertirse este «derecho penal del enemigo» en realidad habitual y corriente en nuestras democracias, siguieran cometándose o incluso incrementándose las acciones terroristas y las respuestas también terroristas del Estado a las mismas? ¿Se reintroduciría la tortura como medio de investigación? ¿Se abrirían campos de concentración para los enemigos? ¿Se admitiría la detención policial, sin intervención judicial? ¿Se generalizaría la aplicación de la pena de muerte y se encargarían de ello tribunales militares de excepción?».
- 15 González Cussac, J.L. «*El renacimiento del pensamiento totalitarios en el seno de Estado de Derecho: la doctrina del derecho penal del enemigo*». En Revista Penal. La Ley. Grupo Walters Kluwer. N° 19. Enero de 2007.
- 16 González Cussac, J.L. «*El renacimiento...* Op. Cit. Pág. 60.
- 17 González Cussac, J.L. «*El renacimiento...* Op. Cit. Pág. 60 y 61.
- 18 González Cussac, J.L., *El derecho penal frente al terrorismo. Cuestiones y perspectivas*. Lección inaugural del curso 2005/2006. UJI. 2005. Pág. 34.
- 19 González Cussac, J.L., *El derecho penal frente al terrorismo...* Op. Cit. Pág 34, con cita de TERRADILLOS BASOCO, *Terrorismo y Derecho*, Madrid 1988.
- 20 Gracia Martín, L., *El horizonte del finalismo...* Op. Cit. Pág. 206.
- 21 Gracia Martín, L., *El horizonte del finalismo...* Op. Cit. Pág. 213. «Esto, sin embargo significa que cuando el sujeto entra en el proceso lo hace con la condición de ciudadano, y, por lo tanto, que lo hace con todos sus derechos de ciudadano y protegido por la totalidad de las garantías del Derecho penal del ciudadano, en particular por la garantía de la presunción de inocencia»
- 22 Véase sobre la idea de dignidad humana la obra de GALLEGO GARCÍA, G.M., *Sobre el concepto de dignidad humana*. En VELASQUEZ VELASQUEZ, F., (Coord.), V.V.A.A. *Derecho Penal Liberal y dignidad humana*. Homenaje al Dr. LONDOÑO JIMÉNEZ. Temis. 2000.
- 23 Gracia Martín, L., *El horizonte del finalismo...* Op. Cit. Pág. 235 a 244, con citas de PUFFENDORF, WELZEL, Kant, SCHÜNEMAN, FERRAJOLI.
- 24 PUFFENDORF, *De jure naturae et gentium*, t. I , Lib III, Cap. II, N. 5, Pág 145: «Maxima inde homini dignatio, quod animam obtinet inmortalem, lumine intellectus, facultate res diudicandi & eligendi & in plurimas artes solertissimam». Cita extraída de Gracia Martín, L., *El horizonte del finalismo...* Op. Cit. Pág. 236, 237, y nota al pie N° 420.
- 25 Gracia Martín, L., *El horizonte del finalismo...* Op. Cit. Pág. 243 y 244.
- 26 Vives Antón, T.S., *Terrorismo y proceso penal acusatorio*. Tirantonline. 2006. Pag. 6.
- 27 Vives Antón, T.S., *Terrorismo...* Op. Cit. Pág. 10. «Y voy a darlo por sentado, no porque afirme que entre tales presupuestos y el procedimiento democrático existe una relación de necesidad *lógica* y, en consecuencia, indiscutible y evidente (pues mi argumentación no requiere tanto); sino porque pienso que los aúna una innegable relación *práctica*, de modo que quien opta por la democracia, en nuestro ámbito cultural, lo hace en función de la autonomía, la libertad y la igualdad de los hombres, es decir, reconociendo por igual a todos, al ejercitar esa opción, el derecho y la capacidad de regirse por sí mismos y hacer lo que les plazca, con tal de que no invadan la esfera de los derechos de los demás».

- 28 Vives Antón, T.S., *Terrorismo...* Op cit. Pág. 11.
- 29 Vives Antón, T.S., *Terrorismo...* Op cit. Pág. 13, Y en ese orden de cosas manifiesta Vives con cita DWORKIN «existen dos tipos de teorías acerca de la igualdad. El primero supone que el gobierno debe ser neutral acerca de las concepciones particulares de la vida buena y que las decisiones políticas deben ser, en la medida de lo posible, independientes, de cualquier opinión acerca de lo que da valor a la vida. El segundo supone que el gobierno no puede ser neutral en este asunto, porque no puede gobernar, ni definir qué trato es discriminatorio y cuál no, sin una concepción previa de lo que deberían ser los humanos».
- 30 Vives Antón, T.S., *El ius puniendi y sus límites constitucionales*. Tirantonline. Pág. 2. Hobbes, *Leviatán*. Op. Cit. Segunda Parte, Capítulo XXVIII. Pág. 386.
- 31 Vives Antón, T.S., Reflexiones jurídico-políticas a propósito de un Anteproyecto de Código Penal ¿estado democrático o estado autoritario? Tirant lo Blanch, (Tirantonline). 2008. Pág. 2.
- 32 Vives Antón, T.S., *Reflexiones jurídico-políticas...* Op. Cit. Pág. 3.
- 33 *Ibidem.* .
- 34 Vives Antón, T.S., *Reflexiones jurídico-políticas...* Op. Cit. Pág. 3 «con el máximo respeto hacia las víctimas de cualquier delito, y especialmente a las de los delitos más graves, ha de dejarse siempre muy claro que el fin de la pena no es curar las heridas que el delito produjo. La sociedad debe intentar curarlas, hasta donde sea posible, por los medios adecuados; es decir, por aquellos que puedan disminuir el daño sufrido y el dolor que le es inherente; pero la pena ha de limitarse a tutelar el ordenamiento jurídico, y sólo se justifica en la medida en que es útil para proporcionar esa tutela».
- 35 En la conferencia impartida en el UJI, el 21 de mayo de 2009 con ocasión de los cursos de doctorado.
- 36 Muñoz Conde, *Algunos ejemplos del Derecho penal del enemigo*, en Muñoz Conde, *De nuevo sobre...* Op. Cit. Pág. 41.
- 37 Muñoz Conde, *Algunos ejemplos del Derecho penal del enemigo*, en Muñoz Conde, *De nuevo sobre...* Op. Cit. Pág. 44 «son medidas que bordean, cuando no claramente infringen, los límites constitucionales de Derecho penal en el Estado de Derecho».
- 38 Muñoz Conde, *Algunos ejemplos del Derecho penal del enemigo*, en Muñoz Conde, *De nuevo sobre...* Op. Cit. Pág. 44.
- 39 *Ibidem.*
- 40 Massimo Donini, *Derecho penal de lucha...* Op. Cit. Pág. 54.
- 41 Caso Rasul vs. Bush, Sentencia de la Corte Suprema 124 S. Ct. 2686 (28/6/2004).
- 42 Muñoz Conde, *Algunos ejemplos del Derecho penal del enemigo*, en Muñoz Conde, *De nuevo sobre...* Op. Cit. Págs. 48 y 49.
- 43 Véase el *Excurso: las sentencias de la Corte Suprema de los Estados Unidos de Norteamérica en los casos «Hambdi», «Padilla» y los detenidos en la Base de Guantánamo*, en Muñoz Conde, *Algunos ejemplos...* Op. Cit. Págs. 46 a 51.
- 44 *Ibidem.* Pág. 50.
- 45 Existe numerosísima bibliografía sobre la violencia de género y «tolerancia cero», pero sería un despropósito intentar abraccarla toda, o incluso enumerar la más importante, por lo que sólo dejaremos invocadas algunas obras la de HASSEMER y Muñoz Conde, *Introducción a la criminología*. Tirant Lo Blanch 2002. Págs. 328 y ss; Muñoz Conde, *La reformas de la Parte Especial del Código Penal español de 2003, de la tolerancia cero al derecho penal del enemigo*, en «*Revista de Derecho Penal*», Buenos Aires 2004. Pág. 631 y ss; y la obra de ROJAS MARCOS, L., y ALBERDI, I., *Tolerancia cero, obra social «La Caixa»*. 2005.
- 46 Muñoz Conde, *Algunos ejemplos...* Op. Cit. Pág. 38.
- 47 Polaino Navarrete, M., *Entre el Derecho penal simbólico y el Derecho penal del enemigo: la represión punitiva de la llamada «violencia de género»*. En la obra de V.V.A.A *Liber amicorum, Homenaje al profesor Antonio González-Cuellar García*. Colex 2006. Pág. 712.

- 48 Polaino Navarrete, M., *Entre el Derecho penal simbólico...* Op. Cit. Pág. 710, y 711 «al maltratador se familiar se le combate como enemigo, porque no se ha comportado como persona en Derecho, o –por mejor decir- se le exige con esa medida asegurativa (que comporta restricción de sus libertades: de movimiento, de disfrutar de su hogar familiar, etc.) lo que él no es capaz de ofrecer por sí mismo: la mínima exigencia de civildad».
- 49 Art. 36.2. *Cuando la duración de la pena de prisión impuesta sea superior a cinco años, la clasificación del condenado en el tercer grado de tratamiento penitenciario no podrá efectuarse hasta el cumplimiento de la mitad de la pena impuesta.*
- 50 Tamarit Sumalla, J.M. y García Albero, R., *La reforma...* Op. Cit. Pág. 77.
- 51 Reflexiona acertadamente García Albero al manifestar que «se trata de valorar si en el momento en que el penado ha cumplido la mitad del tiempo ex art. 76 –pero no la mitad de la suma de las penas impuestas-, un favorable pronóstico de reinserción a los solos efectos de su progresión en grado –que no de libertad condicional-, permite acordar el regreso al sistema normal y, por ello mismo, la progresión». Tamarit Sumalla, J.M. y García Albero, R., *La reforma...* Op. Cit. Pág. 81.
- 52 Tamarit Sumalla, J.M. y García Albero, R., *La reforma...* Op. Cit. Pág. 23.
- 53 Tamarit Sumalla, J.M. y García Albero, R., *La reforma...* Op. Cit. Pág. 93.
- 54 Sobre esta norma advierte González Cussac que la misma deviene inútil, al manifestar que «en los últimos años no se conocen casos de calificación al tercer grado de terroristas, pues desgraciadamente se trata de «delincuentes por convicción» que al no renunciar al uso de la violencia, deviene imposible considerarlos resocializados y en consecuencia emitir pronóstico favorable de reinserción. Por otra parte, al exceptuarse con carácter absoluto y general esta posibilidad, se cierra absurdamente el Estado esta fructífera vía de lucha antiterrorista, que tan excelentes resultados ha cosechado en otros países y en el nuestro propio hasta fechas no muy lejanas. En efecto, la utilización de los llamados «arrepentidos» ha sido una eficaz herramienta para obtener información y para socavar la firmeza de otros terroristas, que comprobaban tras largos años de cárcel como otros antiguos compañeros rehacían sus vidas». González Cussac, J.L., «*El sistema de penas español: balance crítico y propuesta alternativa*»... Op. Cit. Págs. 57 y 58.
- 55 Sobre la libertad condicional véase la obra de Cervelló Donderis, V., *Derecho Penitenciario*. Tirant monografías nº 194. Tirant lo Blanc, 2006. Págs. 249 a 272; y Gracia Martín, L., (coord), y Boldova Pasamar, M.A., Alastuey Dobón, M.C., *Tratado de Consecuencias Jurídicas del delito*, Tirant lo Blanch, 2006. Págs. 365 a 376.
- 56 Cervelló Donderis, V., *Derecho Penitenciario...* Op. Cit. Pág. 254.
- 57 ORTS BERENGUER, E. y González Cussac, J.L., *Compendio de Derecho Penal (Parte General)*. Tirant lo Blanch, 2008. Págs. 320 y 321.
- 58 MANTONVANI, F., *El Derecho penal del enemigo, el Derecho penal del amigo, el enemigo del Derecho Penal, y el amigo del Derecho penal*. En GARCÍA VALDÉS, C., CUERDA RIEZU, A., MARTÍNEZ Escamilla, M., Alcácer Guijarro, R., Valle Mariscal De Gante, M., (Coord), «*Estudios penales en homenaje a Enrique Gimbernat*». Edisofer. 2008. Pág. 425.
- 59 Muñoz Conde, F., *De nuevo...* Op. Cit. Págs. 41.
- 60 Como afirma Vives Antón, T.S., *Una sentencia discutible: sobre la STS 197/2006*. Tirantonline. 2006. Pág. 2 «si la reforma de 2003 hubiera contenido un precepto que dijese que en los casos de acumulación de condenas, fuesen anteriores o posteriores a su entrada en vigor, los beneficios penitenciarios se computarían y aplicarían sobre cada una de las penas impuestas en sentencia, tal precepto hubiera infringido al prohibición de retroactividad en perjuicio del reo y hubiera sido, por tanto, contrario a la Constitución».
- 61 Vives Antón, T.S., *Reflexiones jurídico-políticas...* Op. Cit. Pág. 2. «Para quienes creemos que el Estado de Derecho no admite fisuras y que es capaz de triunfar frente a sus enemigos sin renunciar a ninguno de sus principios básicos no hay, pues, motivo alguno de alegría; sino más bien de desencanto, de duda y de tristeza».
- 62 COBO DEL ROSAL, M. y Vives Antón, T.S., *Derecho Penal, Parte General*, Tirant lo Blanch, 1999. Pág. 72.

- 63 González Cussac, J.L. «*El renacimiento*. Op. cit. Pág. 54.
- 64 Vives Antón, T.S., *Reflexiones jurídico-políticas...* Op. cit. Pág. 2. «La Exposición de Motivos, al tratar de justificar el texto, dice que, aun reconociendo que la estabilidad es una de las piedras angulares del sistema penal, (¿cómo podía, sin ella, desempeñar el papel de «Constitución negativa» que le corresponde?) puede tener, sin embargo importantes efectos perniciosos si no existe una constante preocupación del legislador por responder a las demandas de la sociedad. Para los autores del Anteproyecto esas demandas se concretan a partir de diversos e infortunados sucesos, entre los que se menciona expresamente, en el ámbito de los delitos sexuales, el acaecimiento, en los últimos tiempos, de casos de especial gravedad».
- 65 Tras la polémica dimisión del anterior Ministro de Justicia Mariano Fernández Bermejo en febrero de 2009, ocupó el cargo Antonio Caamaño, que hasta entonces había sido Secretario de Asuntos Constitucionales y Parlamentarios del Gobierno de PSOE, quien todavía hoy ostenta la titularidad del Ministerio.
- 66 Véase la reflexión que efectúa Massimo Donini, *Derecho penal de lucha...* Op. Cit. Pág. 59 y 60.
- 67 Véase a este respecto la obra de Álvarez García, F.J., *Consideraciones sobre los fines de la pena en el ordenamiento constitucional español*. Comares. 2001.
- 68 Landecho Velasco C.M., y Molina Blázquez, C., *Derecho Penal Español. Parte General*. Technos 2004. Pág. 56.
- 69 Sobre esta clasificación, véanse las obras de Landrove Díaz, G., *Las consecuencias jurídicas del delito*, Tecnos, 2005, págs 21 a 25, y Cerezo Mir, J., *Curso de derecho penal Español. Parte General. I Introducción*, Technos 2004. Págs. 24 a 38
- 70 Los representantes más destacados de esta corriente surgen con el idealismo Alemán, Kant y Hegel.
- 71 Las teorías relativistas fueron impulsadas por los juristas de la Ilustración, entre los que destacan Beccaria, Lardizábal, Benthan, Romagnosi, Filangieri, Feuerbach, por el especial hincapié en la prevención general; y Lombroso, Ferri, Garófalo, Karl Grolman, por sus enfoque de la pena en íntima relación con la peligrosidad del delincuente y encaminada a la prevención especial; y en el moderno derecho penal español, autores como Silva Sánchez, Gimbernat Ordeig O Luzón Peña, mantienen una visión relativista de la pena.
- 72 Estas teorías unitarias arrancan con Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, y fueron seguidas por Pacheco, Silvela, Concepción Arenal, Dorado Montero.
- 73 Jiménez Barbero, M.A., *La ejecución de la pena*. En *Revista de Ciencias Penales* Vol. 1 N° 1, 1998. Págs. 120 y 121. «La reeducación es un concepto vacilante que tiende a confundirse con la resocialización, de la que ha sido, sin embargo diferenciada por la doctrina. La oportunidad ha surgido a propósito de si la consagración constitucional de la idea de reeducación hace inconstitucionales las penas incapaces de cumplir esa función, como, por ejemplo, las pecuniarias».
- 74 Mappelli Caffarena, B. y Terradillos Basoco J.M., *Las consecuencias jurídicas del delito*, Cívitas, 1996. Págs. 126 a 130.
- 75 Beccaria, C., *Dei delitti et delle pene*, 1764. Edición traducida por Francisco Tomás y Valiente, *De los delitos y las penas*. Ediciones Libertador. Buenos Aires 2005. Págs. 54 y 55.
- 76 Continúa diciendo Beccaria, «luego deberán ser escogidas aquellas penas y aquel método de imponerlas que, guardada la proporción, hagan una impresión más eficaz y más durable sobre los ánimos de los hombres, y la menos dolorosa sobre el cuerpo del reo». Op. Cit. Pág. 55.
- 77 Durkheim, *La división del trabajo social*. México, 1997. Pág. 89. «Se trata de una violación al código moral básico que la sociedad considera sagrado, por lo cual provoca el castigo».
- 78 Durkheim, *La división del trabajo social...* Op. Cit. Pág. 152.
- 79 Durkheim, *La división del trabajo social...* Op. Cit. Pág. 95
- 80 Durkheim, *La división del trabajo social...* Op. Cit. Pág. 96
- 81 Durkheim, *La división del trabajo social...* Op. Cit. Pág. 112.
- 82 Durkheim, *La división del trabajo social*. Op. Cit. Pág. 24.

- 83 Garland, D., *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. Siglo XXI Editores. 1999. Pág. 24.
- 84 Montesquieu, B., *Del espíritu de las leyes*. 1762. Ed. Sarpe. 1983. Pág. 88.



Jornades de Foment de la Investigació

LOS OTROS CASTELLONENSES

Paula USÓ ESPINOSA

INTRODUCCIÓN

En el momento que tuve que elegir un tema para mi artículo quise abordar un tema que estuviera relacionado con mi ciudad Castellón de la Plana. Así que me puse a mirar los fondos archivísticos del Archivo municipal de Castellón para poder encontrar un tema que fuera interesante y otra cosa importante que no hubiese sido anteriormente. Después de mirar muchos legajos, vi una caja que me llamó mi atención su título era *Extranjeros (1791 hasta 1816)*. Me sorprendí mucho al encontrarme esta caja en el archivo de Castellón, ya que no desconocía que viviesen en el Castellón del siglo XVIII extranjeros. Ya que Castellón en esa época, no era una ciudad muy grande y tampoco había una industria muy desarrollada, y su economía en general se basaba en la agricultura. Pero resultó ser que los documentos que estaban guardados en esa caja me demostraron que estaba equivocada y que en el siglo XVIII había extranjeros viviendo en Castellón, y descubrí un tema que resulta ser muy interesante y fascinante, porque nos muestra como eran esas personas que vivían en la ciudad en esos momentos y que se consideraban también "castellonenses" ya que la gran mayoría estaban muy integrados en la sociedad y no se sentían en general diferentes. A través de los documentos fui descubriendo una realidad que desconocía y también que se centrarían en unos extranjeros en especial "Los franceses" por el momento histórico donde se encuentran enmarcados dichos documentos, ya que la mayoría son de finales del siglo XVIII.

Así que empecé a averiguar quienes eran esos extranjeros de finales del siglo XVIII, estudiando los documentos vi que no solo se hacía referencia a los extranjeros residentes en la ciudad de Castellón, sino que también se hacía referencia a otros pueblos de la provincia. Sobretudo los documentos hacían referencia a los pueblos que formaban parte del Corregimiento de Castellón. Los pueblos que aparecen en los documentos relacionados con los extranjeros eran principalmente los que se encontraban ubicados en zona sur de la provincia (en la actualidad coincide con lo que es la comarca de la Plana Baja), pero otra cosa que me sorprendió al estudiar esta documentación, que los corregimientos no tienen nada que ver como son las provincias españolas actuales. Habían la división territorial era diferente y no existían las provincias, es otro tema interesante, de esta manera dentro del Corregimiento de Castellón también había inscriptos en los varios pueblos que en la actualidad pertenecen a la provincia de Valencia, como Canet, Benavites, Quart, Quartell, Algar, etc. (que son pueblos que se encuentran lindando con la provincia de Castellón)

Cuando me puse a leer y analizar los legajos, documentos, etc. relacionados con este tema, descubrí que había bastantes extranjeros viviendo dentro del Corregimiento de Castellón. La población con más residentes extranjeros era Castellón de la Plana, ya que era el núcleo urbano con más población, sede del corregimiento y de otras instituciones del estado. Mirando los documentos fui descubriendo que muchas cosas que me sorprendieron de manera grata como que en algunos pueblos hubiesen extranjeros viviendo allí como en los casos de Artana y Xeldo. Estos casos parecen ser que eran excepciones, ya que por regla general la mayoría de la población extranjera que vivía en el Corregimiento de Castellón del siglo XVIII lo hacía en poblaciones

cercanas al mar o que tuviesen muchos habitantes residiendo en ellas. Ha medida que iba analizando los documentos del archivo, pude comprobar que la gran mayoría de los extranjeros establecidos en Castellón y de los otros pueblos de su corregimiento, se dedicaban al sector comercial (comerciantes o sector muy relacionado) y dentro del este sector su área principal era la relacionada con el mundo textil (tejidos, telas, etc.). Aunque también que no todos eran comerciantes también habían otros que se dedicaban a otra profesiones (pero general era el mundo textil su principal actividad económica).

A medida que iba estudiando estos legajos, descubría no solo el mundo de los extranjeros residentes en Castellón, sino que se me dibuja una radiografía de como era esa sociedad finales del siglo XVIII, sus relaciones sociales, económicas, también descubrir y conocer los diferentes oficios que existían en Castellón y sus pueblos (y poder comparar con lo que pasa en la actualidad, y también descubrir que muchos de esos oficios que había en esos momentos, muchos han desaparecido por ejemplo: el oficio de Calderero no existe actualmente y hay muchos ejemplos más en estos documentos). Descubrí una sociedad que desconocía y a través de estos documentos, conoces un poco mejor la historia local de tu ciudad y haces un viaje en el tiempo, a través de esta gente.

Siguiendo con el desarrollo de este artículo, a medida que continuaba mi estudio vi que este tema era fascinante, por todo lo que iba descubriendo, a través de esos documentos que estaba leyendo, y poco a poco iba conociendo y aprendiendo muchas cosas de esa sociedad castellonense de finales del siglo XVIII. A medida que avanzaba el estudio, me di cuenta que esta zona de Castellón y de su Corregimiento habían dos grupos de extranjeros con mas población, y destacaba por encima de los demás y mas numerosos eran: los franceses y los malteses. Y de los dos grupos el más importante, influyente y numerosos de los que residían en el corregimiento de Castellón serán los se franceses. Luego nos encontramos con otros extranjeros que residían en esta zona de Castellón pero eran grupos minoritarios.

A través de estos documentos he podido observar que no era el mejor momento para ser extranjero en España a finales del Siglo dieciocho, y los que más dificultad tendrán serán los franceses (los originarios, como sus descendientes). A medida que va avanzando los años hacia el siglo diecinueve, la presión que se vieron los franceses residentes en España, fue cada vez mayor, todo como consecuencia de la Revolución francesa. Se empezó a temer todo lo que tenía relación con los franceses, todos eran sospechosos, etc. Tenían miedo las autoridades que hubiese un efecto domino, y que a través de estos franceses residentes en España, se produjese una revolución parecida a la ocurrida en España. A medida que avanzaba en el estudio de los documentos, se ve de manera muy clara ese endurecimiento y el férreo control que se hacia sobre la población francesa residente en España, y Castellón no fue una excepción. Este control se vera reflejado a través de los documentos oficiales (Cedulas Reales o bandos del corregidor) de listados de propiedades, de matriculas (para controlar las personas) etc. Al principio se hacian estos recuentos y matriculas nos solo para los franceses, sino para todos los extranjeros residentes en España, para tener un control exacto de la población extranjera en España, esto se ve reflejado en los documentos del corregimiento de Castellón (Esto fue a principios del reinado de

Carlos IV). Analizando los documentos de años posteriores, sobretodo a la revolución francesa, todo cambio los documentos reflejaban con claridad que a quienes querían tener controlados eran los franceses (a medida que pasan los años los documentos, matriculas, etc. se ve el gran protagonismo que tenían los franceses, solo se controlaría y presionaría a ellos).

Es muy interesante analizar esta documentación de extranjeros que vivían en Castellón, porque sucedió de igual forma en el resto del país, pero yo lo estaba analizando desde un punto de vista más local, que se expandía mucho más. Se podía observar que estos franceses que vivían en Castellón la mayoría de manera pacífica, formaban parte de su sociedad, eran unos castellonenses más. De repente, todo cambio pasaron de tener una vida tranquila (se refleja en la documentación encontrada en el archivo de Castellón) a que su vida diese un giro total a estar siempre vigilados, presionados por las autoridades y la propia sociedad. Que se les consideran extranjeros a pesar de vivir toda la vida en Castellón y tener su familia aquí, trabajo, amistades, todo, etc, de repente no tener nada y casi ser unos marginados (tanto ellos como sus familias, muchos tenían hijos y nietos nacidos en Castellón). Leyendo la documentación me di cuenta que se convirtió en un autentico drama, lleno de sufrimiento, porque la sociedad no les comprendía y pasaron de ser vecinos a ser el enemigo numero uno. Es una situación difícil, pero también es una etapa de la historia difícil, en estos documentos locales se encuentran verdaderas joyas de la historia que te muestran vidas de gente que vivió en tu ciudad, piso sus calles, ayudo a su crecimiento, etc. Y de repente ve que su vida se convierte en un infierno. La presión se ira haciendo cada vez mayor a medida que pasa el tiempo, en muchos casos la situación no tuvo solución. Muchos franceses fueron expulsados de España, a pesar de todos los años que vivían allí, algunos como pude comprobar en las matriculas (documento que seria el equivalente de DNI, se hacían todos los años), no llegaron a ser expulsados porque fallecieron al tener una avanzada edad o enfermedad.

El artículo se ha centrado principalmente, entre los años 1791 hasta 1808, ya que la documentación que encontré en el archivo municipal de Castellón sobre el tema de foráneos se centra en esos años. Tampoco es una casualidad que la mayor documentación relacionada con los extranjeros residentes en Castellón sea de estos años, como he comentado anteriormente, nos encontramos en un momento histórico muy complicado, y se vera plasmado en todos los ámbitos de la sociedad. Será una época donde se radicalizara el control de los extranjeros principalmente a los franceses que residían aquí. Estos años que abarca la documentación, suceden muchos hechos históricos. Son los años del reinado de Carlos IV en España, en Europa sucede la revolución francesa (Francia) esta revolución sera un cambio radical en todos los aspectos, nada volverá a ser como antes, en la documentación se refleja ese miedo que produzca una revolución parecida a la francesa. El rey Carlos IV intentara impedirlo, endureciendo las leyes, promulgando cada poco tiempo Reales Cédulas con mandatos y gran control a los extranjeros residentes en territorio español, serán los años anteriores a la invasión francesa a la península Ibérica y de la guerra de la independencia, etc. Se avecinaban muchos cambios que serian trascendentales en la historia española. A medida que se avanza en las fechas, se ve reflejado en los documentos con claridad que se iba creando como un ambiente hostil contra el francés, este sentimiento

negativo ira creciendo cada año más y más (las autoridades aún estimulaban ese sentimiento) hasta que al final se convirtieron los franceses en los grandes enemigos del Estado y sociedad española de finales del siglo XVIII.

LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA (1791 – 1794)

Mi estudio de los extranjeros en Castellón, se centra entre los años 1791- 1794. Cuando me puse a estudiar me pareció curioso, que de repente tuviera el estado tanta fijación en los extranjeros que habitaban la península, pero mirando libros y todos los documentos, me di cuenta que era un momento muy difícil en el panorama internacional. Francia nuestro país vecino, quien nos une tantas cosas y al mismo nos separa, estaba inmersa en un gran caos, solo dos años antes triunfo la revolución francesa (1789), pero la etapa más radical la convención o época del terror (1792 -1795), cuando empiezo mi estudio aun no había empezado. Todo este movimiento revolucionario, fue como una gran ola que arrasó a los países europeos, se empezó a tener miedo que hubiese un efecto contagio y que otros países europeos también se produjese una revolución parecida a la francesa. De esta forma las autoridades de todos los países europeos, incluida España empezaron a tomar medidas radicales para controlar a la población y se empezaron a tomar medidas para que no entrasen en sus países las ideas revolucionarias francesas, se produjo una fuerte censura en prensa, intelectuales, etc.

De esta manera el estallido de la Revolución Francesa 1789, cambio de una manera radical la política española, respecto a los franceses¹. En ese momento de tan convulso histórico en general, el monarca que estaba en el trono español en esos momentos era el rey Carlos IV de Borbón (Cuando sucedió la revolución francesa, hacia muy poco tiempo que había accedido al poder, año 1788, solo un año). Carlos IV, vio que hacia poco que había subido al trono, estaba organizando su corte, cuando de repente toda la escena europea se tambalea por el terremoto francés. Y este tsunami de la revolución francesa produjo que el rey Carlos IV tuviera toda su política, el tenía unas ideas más liberales, y tuvo que cambiar todo lo que tenía planificado, seguir con el reformismo de su padre (Carlos III), y tuvo que dar un paso atrás, tuvo que radicalizar su política, ser más conservador, luchar contra ideas liberales por miedo a una posible revolución, controlar a los franceses que residían en España, porque no se fiaban y también hacer un cambio de relaciones con el país vecino (Francia, paso de ser un aliado a un enemigo)

Conforme llegaban las noticias de Francia (a través del embajador español Fernán- Núñez), el nerviosismo de la corona no paraba de crecer. Entonces apareció la figura de Floridablanca y decidió que había que evitar por todos los medios que tuvieran la entrada de las noticias e ideas de Francia. Entonces se vio como mejor solución el aislamiento de España respecto al resto de países.

El aislamiento de España pareció ser la solución para evitar la propagación de las ideas revolucionarias². Pero a pesar de la época que los medios de comunicación, etc. no son como los de ahora, las ideas revolucionarias a pesar del aislamiento, de la presión del estado, iban entrando y fluyendo. Es muy difícil poner rejas a las ideas. Las personas hicieron llegar las ideas

de la revolución francesa, a través de los medios más variopintos (siempre de manera escrita): hojas de periódico usadas como envoltorios en los forros de los sombreros, libros encuadernados con cubiertas de libros religiosos, en abanicos en cuyos estampados habían dibujos de la toma de Bastilla, todo muy original.

Floridablanca tenía una misión y era que no avanzase las ideas revolucionarias, y tomó todos los medios a su alcance para lograrlo; dio ordenes a la Inquisición para que requisase todos los impresos y manuscritos que cuestionaran a la monarquía, poner más vigilancia en las universidades (foco de transmisión de ideas progresistas), y otra medida que tomó fue en dejar en suspenso los Pactos de Familia³, se establecieron mayores controles en la frontera con Francia, para impedir la expansión revolucionaria, puso fin a los proyectos reformistas del reinado anterior (Carlos III) (se acotó la Ilustración y al progresismo), había mucho miedo, así que todas las ideas progresistas se sustituyeron por ideas más conservadoras (conservadurismo) y hubo un aumento de la represión por parte del gobierno.

Antes he hecho mención a los Pactos de Familia, será muy importante sobre todo para los extranjeros franceses en España. Los *Pactos de Familia*, resultaron ser tres alianzas que se realizaron a lo largo del siglo XVIII, entre las monarquías de España y Francia. El nombre del pacto, tiene que ver por su relación de parentesco que existía entre ambos reyes, ya que los dos pertenecían a la Casa Borbón. Esto hacía que las relaciones entre ambos países mejorasen notablemente, cosa que hizo en pedazos con la revolución francesa.

De las tres alianzas que se firmaron, la que más me interesa para mi trabajo fue la tercera. El tercer Pacto de familia, lo firmó el rey Carlos III y el rey francés Luís XV, llegaron a varios acuerdos, Pero el que más me interesa fue el último, y por lo que años después se empezara a pretender hacer un mayor control de los extranjeros, las matriculas, y la persecución que sufrieron los franceses en España. El punto decía:

Los ciudadanos españoles en territorio francés quedarían exentos de la aplicación de la ley de extranjería francesa y de las cargas fiscales aplicables al comercio y las herencias: también tendrían derecho al uso de sus banderas: el mismo trato recibirían los ciudadanos franceses en territorio español y los parmesanos en ambos países ⁴

Todo esto quedara borrado de un plumazo con la Real Cedula del 20 de Julio de 1791, y luego en posteriores cédulas, instrucciones, etc. Les quitaron todos los privilegios que obtuvieron en los pactos de familia (franceses), como se posteriormente en las cédulas, les hacen renunciar a los franceses a cualquier vinculación con su país natal, y se ven que no lo cumplen los podían expulsar (no podrán usar su bandera, la ley de extranjería no les sirve porque renuncian, tendrán todas las cargas fiscales).

Todos estos pactos de familia y sus acuerdos desaparecerán, con la revolución francesa en 1789 y luego con la primera guerra de coalición contra la convención Nacional en la que en esa coalición participaron tropas españolas, todo eso pondrá el fin a las relaciones de amistad que se habían desarrollado durante el siglo XVIII entre los dos países.

Retornando a las medidas de Floridablanca para poder impedir, la ideas revolucionarias, progresismo, etc. De esta manera 1789 lo que estaba claro para todos es que no había una visión de conjunto dentro del orden publico, y que todas las medidas que se iban tomando eran insuficientes.

Entonces Floridablanca creo la Comisión de Reservada (1791),su fin seria el poder enfrentarse a las amenaza políticas, poner orden, evitar una revolución en España, etc. Una de la medidas mas importantes que tomo la Comisión reservada, seria intentar conseguir obtener un mayor control de los extranjeros que residían en España, poniendo una atención mas especial a los franceses⁵.

Desde 1764 ya existía la obligación de confeccionar de manera anual listados de extranjeros residentes en los puertos y lugares de comerciales, pero esta disposición con el paso del tiempo dejo de hacerse. Y como querían tener un mayor control, sobretodo con los franceses (por miedo que fuesen los que trasmitiesen ideas revolucionarias, espías), se tomo la decisión de crear un nueva ley que fuera mas precisa y adaptada a las necesidades del estado. Y de esta manera el 20 de Julio de 1791, apareció un Real Orden o Cédula, que ordenaría la formación de matrículas de extranjeros residentes en estos Reinos con distinción de transeúntes y domiciliados⁶. Según el contenido de la Cédula se exigía a los alcaldes de Barrio de Madrid y al resto de los corregidores de todo el país, que elaborasen las matrículas de extranjeros, diferenciando entre transeúntes y avecindados, anotando su nacionalidad, su estado civil, su oficio y el motivo de su residencia. De esta manera solo se permitió la estancia en España a los extranjeros que fueran avecindados católicos y que jurasen fidelidad a la religión y al rey, a cambio ellos renunciaban a sus derechos de extranjería (origen de los pactos de familia), y luego a los transeúntes tenían que tener la Licencia de la Secretaria de Estado. Se le prohibió que pudiesen ejercer profesiones liberales u oficios mecánicos⁷.

Esta Real Cedula se complemento con el refuerzo que hubo en el control de los pasaportes por parte de los Capitanes Generales de los territorios fronterizos. Se les realizaban unos rigurosos exámenes de la identidad de sus poseedores (para estar seguros que el pasaporte era de esa persona y no de otra).

A través de las matriculas que se realizaron por la Real Cedula de 1791, hemos podido conocer algunos aspectos específicos de la presencia de extranjeros en España, a finales del siglo XVIII.

El grupo de extranjeros mas numeroso que había residiendo en España eran los *franceses* (el estado tenia una fijación especial por ellos). En general los franceses que vivían en España se encontraban principalmente en núcleos urbanos. Todas las ciudades portuarias (Castellón es una ciudad cerca del mar, y también tenia su colonia de franceses que eran los extranjeros mas numerosos que vivían allí) tenia viviendo una colonia de franceses. Pero será Cádiz con 1716 franceses censados, la que tenia la mayor colonia francesa de toda España, luego le seguía Madrid con muchos franceses viviendo en la capital del estado, estaban censados sobre unos 1500 franceses, luego también habían muchos en ciudades próximas a la frontera como Pamplona⁸. La mayoría de los franceses que residían en España se dedicaban al comercio (tanto al comercio por mayor como a por menor). Podemos observar la gran diversidad de extranjeros habitaban en la España de 1791. La Real Cedula 1791, quería realmente era tener el control de

los extranjeros franceses, al principio era como general pero luego se manifestó de una manera muy clara, que eran los franceses era el objetivo del estado. En pocos años los franceses pasaron a tener privilegios a no tener nada y todo por el miedo a la revolución francesa.

MATRICULA DE LOS EXTRANJEROS DE CASTELLÓN POR BARRIOS

En la villa de Castellón en el año 1791 existía la figura del Alcalde de Barrio, era una figura jurídica y formaba parte del Reformismo Borbónico del siglo XVIII. El Alcalde de Barrio se convirtió entonces en una figura para el control social. El alcalde de Barrio era una figura que la elegían los propios vecinos del barrio, así era una persona que conocía a la gente que vivía en el barrio, los problemas que tenían los vecinos, sus necesidades, etc. y podía entender y llevar a las quejas de los vecinos al Alcalde mayor y al mismo tiempo era la autoridad dentro del barrio.

En Castellón existían cuatro alcaldes de barrio. Se puede ver por los documentos que cuando llegaba una Real Cedula o una Instrucción Real a Castellón, lo recibía el alcalde mayor y Theniente Corregidor de la ciudad. Y luego el Alcalde Mayor, mandaba copias de la Real Cedula e Instrucción, a los alcaldes de barrio, para que fueran ellos los que ejecutasen las ordenes que habían en esos mandatos, en la Real Cedula de 1791 lo que se les ordenaba a los alcalde de barrio es que hiciesen ellos, la contabilización de los extranjeros que vivían en sus barrios. Y de esta manera, serian ellos quienes realizarían las matriculas correspondientes. En el momento de la realización de las matriculas a los extranjeros de cada barrio de Castellón, los alcalde de barrio y otras autoridades, tenían que tener en cuenta un elemento que era muy importante para las matriculas y a la hora de contabilizar, era saber si esos extranjeros eran avecindados o transeúntes. Porque esta diferencia era muy importante para sus derechos, la mayoría de matriculas que analice del archivo municipal de Castellón, los extranjeros eran avecindados (que vivían de manera permanente en la ciudad, tenían su casa, familia, etc. estaban asentados en la población), mientras transeúnte (era que están de paso o solo por un intervalo de tiempo, sobretodo por sus trabajos, mayormente relacionados con el mundo del comercio)

Cuando llego la Real Cedula y la Instrucción de Julio de 1791, el Alcalde Mayor y theniente corregidor el señor Don Luís Antonio Mosquera, mando llamar los cuatro alcaldes de barrio, para que se presentasen ante el. Los alcaldes de Barrio eran: Manuel Vicente, Felix Villaroig, Vicente Armengol y Vicente Ramos. Se les leyó la real cedula, y se les informo como deberían realizar las matriculas de los extranjeros de sus respectivos barrios. Ellos aceptaron realizar las matriculas⁹.

Los cuatro barrios en Castellón con Alcalde de barrio eran: Barrio de San Pedro, Barrio de San Agustín, Barrio de San Juan de Villa y Barrio de Santa María¹⁰.

Luego cada alcalde de barrio realizo las matriculas a los extranjeros que vivían en su barrio. Era la manera que tenia la villa y también el Estado de tener bajo un control férreo a todos los extranjeros vivían en las ciudades, pueblos, tener control de sus familias, su poder económico, en que trabajaban, control de sus posesiones, saber sus creencias religiosas y políticas, etc. Es decir tener un control total de su vida.

Por lo que he podido comprobar en las matriculas que analice y leí en el archivo municipal, es que el grupo de extranjeros residentes en Castellón más importante y numeroso eran los franceses. La gran mayoría se dedicaban al sector del comercio (comerciantes, tratantes, tratantes de vara), también encontramos a varios de ellos que sus oficios eran diferentes como; el de calderero y también ayudas de cámara. Por lo que he podido ver en la matriculas que se han realizado a los franceses, eran personas que estaban muy integradas en la sociedad castellonense de esos momentos, eran unos vecinos más sin diferencias, que eran respetados y queridos. Y que ellos se consideraban castellonenses, ya que a través de las matriculas, no solo ves datos sino puedes ver la vida de esas personas y la gran mayoría de los franceses que vivían en Castellón, llevaban en esta villa y en España muchísimos años. Llegaron a Castellón siendo muy jóvenes (la mayoría son hombres) y se instalaron en esta ciudad, establecieron su vida aquí, tienen sus negocios, empleos y han creado sus familias aquí, ya que la mayoría de ellos se casaron con mujeres autóctonas (castellonenses) o de otros lugares de España, y de esta manera ya sus hijos han nacido en España (Castellón) y en algunos casos hasta ya tienen nietos, han construido su vida en Castellón, no les queda nada en Francia. Y por todos estos elementos los franceses fomentan que estén plenamente integrados en la sociedad española.

Con todos los años que viven residiendo en España (algunos más de 50 años), sus raíces con su país natal (Francia) serán muy débiles, porque su familia la han formado en Castellón y eso les hace sentirse más vinculados a España (lazos sentimentales es un elemento muy fuerte de integración y vinculación a una comunidad). Así cuando comenzó todo esto de las matriculas, leyes, más adelante, confiscaciones de sus bienes, ser vigilados, sentir el odio hacia ellos, etc. se llegó a convertir en un auténtico drama, porque algunos no conocían Francia, eran castigados por sus propios compatriotas, ya que se sentían españoles. Fue una auténtica tragedia, que se vera reflejada en los documentos.

También se puede observar que hay muchos franceses que son solteros. Y que se mezclan más con la gente de Castellón la mayoría están casados con mujeres españolas, tiene sus hijos/as viviendo con ellos, mirando las matriculas solo pude observar un francés casado con una francesa y no con una mujer de Castellón.

Muchos de los francés cuando llegaron a España y posteriormente eligieron instalaron en Castellón fue porque tenían algún familiar allí viviendo, y eso hacia más rápida la adaptación. Desde un primer momento ya tenían una casa y se dedicaban al mismo oficio (comercio). Al principio tener ese respaldo familiar o de amistad era muy beneficioso, pero con el paso del tiempo ya se independizaban y estaban también más integrados en la sociedad Castellonense.

Por lo que se puede observar por la matriculas, es que los franceses que están vecindados en Castellón son personas que llevan mucho años viviendo en la ciudad o en tierras españolas. Algunos llegaron muy jóvenes, y ya son personas con cierta edad, hasta hay casos que se hicieron sus matriculas, y al poco tiempo fallecieron por su avanzada edad. Este es el caso de Francisco Mases; que llevaba 70 años viviendo en Castellón, que es toda una vida. Este hombre era viudo y su difunta esposa era natural de Castellón. Cuando se realizó su matricula no pudo presentarse ante las autoridades, por su avanzada edad (era muy mayor) y además estaba parálítico.

Posteriormente las autoridades al margen de su matricula pone que falleció en 1792¹¹. Y como el caso de Francisco Mases no era el único, pues la gran mayoría de ellos era una historia parecida, la mayoría vivían muchos años viviendo en Castellón o en territorio español.

Los franceses residentes en Castellón vivían en los cuatro barrios de la ciudad y no se agrupan en un círculo cerrado (no hacían guetos) eran personas muy abiertas y sociales, esto les diferenciaba por lo que analizado los documentos y matriculas a los malteses, que es el segundo grupo mas numeroso de extranjeros que residían en Castellón. En todos los barrios de Castellón hay viviendo franceses. En el barrio donde había menos vivían era en el barrio de Santa María (barrio muy céntrico), que solo vivía un francés, ya que la mayoría de extranjeros que residían en ese barrio eran malteses. Pero en los otros tres barrios los franceses eran los extranjeros más numerosos

La mayoría de los franceses de Castellón su oficio estaba enfocado al comercio, y sobretodo al área del textil, aunque hay también un panadero, caldereros, taroneros, un botijero de cintas, etc.¹² Aunque lo relacionado con el mundo mercantil es lo que mas se dedican los franceses, puede que eso influya que Castellón es una ciudad cercana al mar, que tenia buenas comunicaciones con el resto del país y Cataluña (se encuentra en el corredor mediterráneo), su cercanía a Valencia, etc. Todos estos elementos son muy importantes para facilitar los intercambios comerciales, y los franceses como buenos comerciantes, siempre buscaban las mejores ubicaciones y Castellón estaba entre ellas por eso se establecieron tantos (otros elementos buen clima, buena agricultura, su gente, etc. otros elementos para establecerse)

Casi todos los franceses que se encuentran residiendo en Castellón son la mayoría de proceden las mismas zonas o lugares de Francia (muchos eran familia) como de la ; Provincia de Ubernía, de la Villa de Pleus (nos encontramos dos hermanos Juan y Antonio Vichet, solteros ambos), Marsella, de la Villa de San Privat, de San Christoval, etc. al ser la mayoría de la misma zona geografía, eso hace que tengan muchas cosas en común (carácter, costumbres, vestimenta, creencias, etc.) y eso les une.

Nos encontramos con otros hermanos; Claudio y Antonio Galván¹³. Con estos dos hermanos franceses que residen en Castellón vemos el efecto llamada, el primero que instalo aquí fue Claudio Galvan, se asentó y las cosas le fueron seguramente que bien, eso hizo que años posteriores se fuera a vivir a Castellón su hermano Antonio Galván. Es una manera de progresar y también se siente respaldados ambos hermanos (de manera afectiva). Además Antonio al estar soltero vive en casa de su hermano Claudio y trabajan juntos (en el ámbito comercial). Se ve que Claudio esta muy integrado, lleva 26 años viviendo aquí y esta casado con una mujer de Castellón. De esta manera se puede observar que los franceses que viven en Castellón la mayoría, tienen lazos familiares, de amistad, etc. En total vivían en la ciudad de Castellón 24 franceses.

Luego el segundo grupo más numeroso de extranjeros que están vecindados en Castellón eran los malteses. En total vivían en Castellón, y casi todos vivían en el mismo Barrio el de Santa María, solo había un maltés que residía en otro barrio de la ciudad, era Feliciano Diacono, que residía en el Barrio de San Agustín. La mayoría de los malteses su oficio estaba relacionado

con el comercio (comerciantes de lienzos), como los franceses. También eran personas que llevaban mucho tiempo residiendo en Castellón o en territorio español. Pero parecen ser que eran una comunidad como mas cerrada, la mayoría viven en el mismo barrio, así se hacen entre ellos, aunque también están integrados con la sociedad castellanenses, pero creo que menos que los franceses. Otra cosa que los diferencia con los franceses, es que los que están casados lo hacen con mujeres maltesas y no de Castellón, eso hace que no estén tan integrados. Es curioso muchos están casados, pero viven solos en Castellón, mientras sus esposas e hijos viven en la isla de Malta. Ellos están separados de sus familias, intentando poder mejorar su calidad de vida y la de su familia (esto tiene un gran paralelismo con lo que esta sucediendo en la actualidad, con muchos extranjeros, que vienen a España, para mejorar económicamente, mientras sus familias se quedan en el país de origen) es un fenómeno que ya sucedía a finales del siglo XVIII. Esto que los malteses se casen con mujeres de su isla, es otro punto de su carácter mas introvertido, y otro punto que los diferencia de los franceses. Prefieren estar rodeados con los suyos, pero al mismo tiempo son grandes comerciantes. Esto es debido que tienen mejorar su calidad de vida y en la isla de Malta hay muchas limitaciones. Solo hay un maltes que resida en Castellón que este casado con una española, y mas concretamente de Morella, es Francisco Testa¹⁴. El ha formado su familia aquí en Castellón ya que sus hijos nacieron aquí. Es un maltes muy integrado en la sociedad castellanense, pero como se ha podido comprobar por la información de las matriculas es una minoría. Los malteses a pesar de llevar años viviendo en Castellón mantienen las distancias, saben que pueden vivir muchos años aquí por el tema de su oficio, pero siempre mantendrán sus raíces en la Isla de Malta, donde tienen pensado regresar.

Luego nos encontramos con otros grupos de extranjeros pero que son menos numerosos, que también viven en Castellón. Serán dos genoveses, Manuel Ragio y Antonio Cerbón, ambos están casados y sus esposas son españolas. Sus oficios no tienen nada que ver con el comercio a diferencia de los otros extranjeros, uno era ayuda de cámara y el otro cochero. También llevaba bastante tiempo residiendo en España, y habían formado sus familias aquí.

Luego nos encontramos residiendo en Castellón a un flamenco (del Flandes español) es Lorenzo Rasquin que vive en el Barrio de Santa María, y que tampoco se dedica al comercio su oficio es ayuda de cámara, como el genoves Manuel Ragio. Este flamenco, esta bastante integrado en Castellón, ya que su esposa es natural de aquí. Y además ha formado su familia (sus hijos han nacido en Castellón).

Así podemos comprobar que los franceses son los extranjeros más numerosos que residen en Castellón de la plana sobre los años finales siglo XVIII.

De los cuatro barrios en los cuales viven extranjeros, en donde reside mas extranjeros será en el Barrio de Santa María viven; 15 extranjeros, luego le sigue el Barrio de San Pedro con 14 extranjeros, luego el Barrio de San Agustín que viven 6 extranjeros y el Barrio en donde reside el menor numero de extranjeros solo vivían 4 era el Barrio de San Juan Villa.¹⁵

A través de las matriculas de extranjeros que se realizaron en Castellón en 1791, he podido conocer, que extranjeros vivían y eran vecinos de mi ciudad. Realmente me ha sorprendido que habían un numero bastante considerable viviendo en Castellón, pues antes de comenzar mi

estudio, pensaba que no vivía ninguno o sino que eran muy pocos. Además no solo procedían de un solo país sino de varios, que eran personas que hacía mucho tiempo que vivían en la ciudad y estaban muy integrados en ella. Y otra cosa es que todos los extranjeros son hombres, si aparece alguna mujer extranjera, es porque era su esposa y se acompañaba a su esposo al nuevo país. Ya que la mayoría de los extranjeros que llegaban a Castellón eran solteros y se casaban en general con mujeres de Castellón o de pueblos cercanos (diferente a los malteses que tenían su familia en Malta).

CONCLUSIÓN

Se puede observar que los últimos años del siglo XVIII la situación en general era muy difícil para toda la sociedad en general, era el principio de época repleta de guerras conflictos, etc. y principalmente que todo iba a cambiar pasara siempre, se dejaría el Antiguo Régimen, para adentrarnos a un nuevo sistema, aparecen nuevas mentalidades. Y como pasa en general los cambios asustan, porque no sabes que sucederá. Y todos estos cambios, la difícil situación convulsa de Europa, la revolución francesa, etc. También involucro a España, que no se quedo al margen sino que también se vio afectada. Intentaron tanto el rey Carlos IV, como el resto de autoridades, mantener a España en una especie de burbuja, para que no se viera afectada, querían volver hacia atrás y destruir las reformas, pero a pesar de todos sus esfuerzos, fracasaron, porque el progreso y las nuevas ideas revolucionarias también entraron en España. Es tan difícil poner barreras al progreso, a los cambios, y más cuando las personas estaban deseando que hubiera cambios, que la sociedad diese un vuelco total, ya que no estaban conforme como estaba establecido todo. Así que a pesar de todas las ideas progresistas entraron en España, no hubo revolución, pero las cosas cambiaron. Uno que sufrieron esos cambios fueron los franceses que vivían en España, pero para ellos esos cambios no fueron beneficioso, sino que fue muy negativo. Porque pagaron ``los platos rotos`` de ese cambio.

Cuando escogí para realizar el artículo el tema de los extranjeros no podía prever que acabaría por gustarme tanto, es un tema fascinante, a través de esos documentos, de las matriculas, etc. vas descubriendo como era la sociedad del Castellón de finales del Siglo dieciocho y principios del diecinueve, puedes ver como estaba estructura la ciudad en determinados barrios, que existían autoridades que no conocía, como los alcaldes de barrio, que Castellón era la capital de su corregimiento. Como el corregimiento de Castellón no se adecua a lo que es actualmente su Provincia. Ese hecho me parece interesante, porque aún no existen las provincias, hay tanto información que cuesta asimilarla (para estudios de geografía social, territorial, historia local o mas extensa, etc.) Hay tanto por descubrir, si esto se hace a través de los maravillosos documentos que guardan nuestros archivos. Si en los archivos se guardan auténticos tesoros, y también nos explican muchas cosas de nuestra historia que se desconoce, y también nos hace comprender porque evoluciono la historia de una manera y no de otra. Yo descubierta a estos castellonenses, que nacieron en otros países, pero se siente como unos más. Ver que el fenómeno de los extranjeros

no es un fenómeno nuevo de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, que hace años ya sucedía (hace 200 años, existía los mismos conflictos que ahora, no ha cambiado mucho las cosas), hay grandes paralelismo. Es fascinante este tema de los extranjeros, hay mucho por descubrir, de esas personas que vivieron en España, en nuestras ciudades, como Castellón, que fueron nuestros vecinos, amigos o compañeros y parece que con el paso del tiempo se hubieran olvidado, como no hubiesen existido es una gran equivocación, porque puede que aun alguno de nosotros seamos descendientes de esos extranjeros que vivieron y amaron a España.

También he podido observar, que a partir de la Real cedula de 1791, ser extranjero en España, se había convertido en algo difícil y la cosa se complicaba mas si eras francés, que la represión hacia ellos, iría en aumento, al mismo ritmo que la revolución en Francia también se iba radicalizando. Era como un proceso paralelo. Al final la monarquía se obsesiono mucho con los franceses residentes en España, los veía como el mal personificado, como espías, o los que difundían las ideas revolucionarias. O como una gran amenaza, podrían unirse entre ellos y formar un ejercito para apoyar su país, etc. Creo que al final el estado español vio cosas que no existían. Cuando realice las matriculas de la ciudad de Castellón y de los pueblos de la gobernación, me di cuenta que esos franceses que vivían en nuestra tierra, no eran ninguna amenaza, para el estado. Eran personas que llevaban muchos años viviendo en España de manera tranquila, tenían su casa, sus terrenos, sus negocios, habían formado aquí su familia, tenían sus amistades, que necesidad tenían ellos de ponerse en contra del país donde fueron acogidos y donde tenían tantos seres queridos. La verdad no veía a muchos de ellos formando ejercito o siendo espías para ayudar a Francia(cuando llevaban muchos años sin pisar suelo francés), en las matriculas de los franceses que vivían en tierras castellonenses, muchos eran gente que eran bastante mayores. De repente estas personas y sus familias, fueron envueltas por un ambiente hostil sin haber hecho nada malo. Tenían unos privilegios por ser franceses, que perdieron con las reales cedula de 1791, les hicieron renunciar a muchas cosas (cualquier relación con Francia), tenían que presentarse delante de las autoridades de la población hacerse y renovarse las matriculas cada poco tiempo (todos los años, luego cada 6 meses para controlarlos), no paraban de jurar, parecía que tenían que demostrar cada paso que daban, sus pensamientos, creencias, posesiones, su trabajo. Tenían que ser los súbditos mas leales de su majestad y los mas patriotas (mas españoles que los propios españoles), eso se refleja en las matriculas de una manera clara, como exaltaban la figura del rey y formulas de juramento que utilizaban eran muy expresivas para demostrar su lealtad y si las autoridades veían alguna duda o algo que no les era de su agrado, les llamaban otro día para volver hacer la matricula o hacer los juramentos y hasta podían llegar las autoridades como castigo requisarles todos sus bienes (que lo habían ganado con su esfuerzo a lo largo de toda su vida de manera honrada). También tenían que demostrar su fe, porque tenían que ser católicos, era una de las condiciones para poder seguir viviendo en su ciudad, creo que todos eran católicos, pero eso de estar demostrando tu religión.

Cuando estuve mirando os documentos, veía los mismos nombre de extranjeros franceses en Castellón, pero en diferentes años, yendo al ayuntamiento para realizar matrículas, juramentos, presentar el pasaporte, para mirar sus bienes, etc. eso fue sucediendo durante muchos años. Ya

en años posteriores, algunos se van de España, porque no podrán soportar la presión. Con el paso del tiempo la situación de los franceses en España no mejora (aparece una fobia a todo lo francés que extenderá a toda la sociedad).

Al final, esto se convirtió en una gran tragedia, personas con su vida aquí (ya hecha), teniendo que renunciar e irse a comenzar de nuevo (gente inocente, que son mas españoles que franceses por miedo, por no comprenderles, porque ya no soportaban la gran presión de toda la sociedad), pero resulta que sus hijos/as que han nacido aquí en España también tendrán que irse de su país, porque ellos les consideraban franceses. Se fueron porque vieron que se convirtieron en el enemigo numero uno, y muchos no lo soportaron, fue gran persecución. En algunos casos las autoridades buscaban solo quitarles sus bienes, ya que la mayoría estaba bien situados, y era una manera de obtener dinero, pero de que manera más rastrera lo hicieron. Pero no todos se fueron Algunos se quedaron a vivir en Castellón (en España) sabiendo que no sería fácil. Pero decidieron luchar y demostrar que ellos/ellas eran tan castellonenses, como los demás, que amaban esta ciudad, y querían esta tierra. Demostrar su inocencia y que se les culpase de todos los males. Fue una lucha dura, pero hay que admirarles, porque ellos luchaban por su casa, es como si viniesen de otros lugares y dijese que somos traidores, y que nos fuéramos como nos sentiríamos. Debe ser un sentimiento desolador, lo que vivieron estas personas, sentir que los que eran tus vecinos, amigos, etc. Te hacen el vacío, que tu familia sufre, es muy triste.

En el titulo del articulo pongo «Los otros castellonenses», porque también eran ciudadanos de pleno derecho de Castellón de la Plana, eran *Castellonenses*.

BIBLIOGRAFIA

- CANDELA MARCO, M. V. (2006): *De Labradores a Soldados. Un estudio social de las quintas del siglo XVIII en Castellón de la Plana*, Universitat Jaume I, Castellón.
- GIMÉNEZ LÓPEZ, E. (1996): *El fin del Antiguo Régimen. El reinado de Carlos IV*. Temas de Hoy, colección *Historia de España*: Madrid.
- HAMNETT, B. R. (1985): *La política española en una época revolucionaria, 1790-1820*, Fondo de Cultura Económica: México.
- PRIETO, F. (1989): *La Revolución Francesa*. Istmo: Madrid.
- SÁNCHEZ ADELL, J (1978): *Onomástica y movilidad de población en la villa de Castellón de la Plana (XIV – XVIII)*. Revista de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Valencia.

ARCHIVOS

Archivo Histórico Municipal de Castellón (AHMCS). Fuentes: EXTRANJEROS (1791-1794).

NOTAS

- 1 Hamnett, Brian R. *La política española en una época revolucionaria, 1790-1820*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
- 2 Giménez López, Enrique; *El fin del Antiguo Régimen. El reinado de Carlos IV*, Ed. Temas de Hoy, colección Historia de España, Madrid, 1996.
- 3 Hamnett, Brian R. *La política española en una época revolucionaria, 1790-1820*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1985
- 4 Hamnett, Brian R. *La política española en una época revolucionaria, 1790-1820*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
- 5 Giménez López, Enrique; *El fin del Antiguo Régimen. El reinado de Carlos IV*, Ed. Temas de Hoy, colección Historia de España, Madrid, 1996.
- 6 Giménez López, Enrique; *El fin del Antiguo Régimen. El reinado de Carlos IV*, Ed. Temas de Hoy, colección Historia de España, Madrid, 1996.
- 7 Archivo Histórico Municipal de Castellón (AHMCS) .Fuente; Real Cedula 1791
- 8 Giménez López, Enrique; *El fin del Antiguo Régimen. El reinado de Carlos IV*, Ed. Temas de Hoy, colección Historia de España, Madrid, 1996.
- 9 (AHMCS).Fuentes: EXTRANJEROS (1791-1794).
- 10 (AHMCS).Fuentes: EXTRANJEROS (1791-1794).
- 11 (AHMCS).Fuentes: EXTRANJEROS (1791-1794).
- 12 (AHMCS).Fuentes: EXTRANJEROS (1791-1794).
- 13 (AHMCS).Fuentes: EXTRANJEROS (1791-1794).
- 14 (AHMCS).Fuentes: EXTRANJEROS (1791-1794).
- 15 (AHMCS).Fuentes: EXTRANJEROS (1791-1794).



Jornades de Foment de la Investigació

LUIS ANTONIO DE VILLENA

**«MI LIBRO TIENE MUCHO DE
BARRA DE LABIOS Y DE SORTIJÓN
SALVAJE DE OBISPO PAGANO»**

Irene FORTES MARCO

Luis Antonio de Villena. «Mi libro tiene mucho de barra de labios y de sortijón salvaje de obispo pagano»

LA PERSONA O «EL PERSONAJE»

Luis Antonio de Villena nació en la madrileña capital un octubre de 1951. Su lugar de nacimiento nunca le dejó indiferente. Se sumergió de lleno en el momento privilegiado, algo enloquecido, trepidante, disparatado y libre que fue la Movida Madrileña. En su novela *Madrid ha muerto* se refleja las experiencias en su ciudad y como influyeron en su vida. En su otra obra *Madrid* (2004) habla así de ella:

No, este libro no es ni ha querido ser una Guía de Madrid. Hay muchas. Tampoco un diccionario de madrileños o vecinos ilustres de la Villa. También existe tal diccionario. Nada, pues, de enciclopedias ni de sistema. Este es mi libro sobre Madrid. Y cuento Madrid tal como lo yo lo siento. Y soy madrileño. Es un libro muy veraz y muy subjetivo al tiempo, pero estoy seguro de que quien lo lea -y espero que lo haya pasado bien- sabrá qué y cómo es Madrid, ciudad singularmente abierta, y la entenderá mejor.

Se licenció en Filología Románica y cursó estudios de lenguas clásicas y orientales pero nada más terminar la universidad se dedicó a la literatura y al periodismo gráfico y radiofónico. Además ha dirigido cursos de humanidades en universidades de verano y ha sido profesor invitado y conferenciante en distintas universidades nacionales y extranjeras.

Su actividad literaria comenzó muy temprano. Tan sólo con 19 años publicó su primer libro de poesías *Sublime solarium* en 1971. Su obra lírica, hasta hoy, está reunida en la *Belleza impura*. Ha publicado también novelas y relatos, así *Amor pasión* (1983), *Chicos* (1989) o *En el invierno romano* (1986). Entre su abundante y sugestiva obra de ensayo y periodismo se destaca: *Dados, amor y clérigos* (1978), *Oscar Wilde* (1979), *Corsarios de guante amarillo* (1983), *La tentación de Ícaro* (1986) y *Máscaras y formas del fin de siglo* (1988). Es autor de traducciones y ediciones críticas. Entre las primeras, subrayamos aquí los *Sonetos completos de Miguel Ángel Buonarroti* (1986). Posteriormente ha publicado el libro de poesía *Como a un lugar extraño* (1990), *Yo, Miguel Ángel Buonarroti* (1991), las novelas *Fuera del mundo* (1992), *Divino* (1994), *El burdel de Lord Byron* y *El charlatán crepuscular* (1997), y los ensayos *El libro de las perversiones* (1992), *Leonardo de Vinci* (1993); *Carne y tiempo* (1995) centrado en Constantin Kavafis; *Lecciones de estética disidente* (1996); y *El ángel de la frivolidad y su máscara oscura: vida, literatura y tiempo de Álvaro Retana* (1999). En *Biografía del fracaso* (1997) Villena traza una semblanza literaria de 20 artistas marginales, de perdedores. En *Mitomanías* (2002) retrata de forma personal e íntima a 37 personajes famosos de la vida española actual, desde actores a cantantes, pintores, directores de cine, escritores o políticos.. Su obra creativa -en verso o prosa- ha sido traducida , individualmente o en antologías, a muchas lenguas, entre ellas, alemán, japonés, italiano, francés, inglés, portugués o húngaro. Ha recibido el Premio Nacional de la Crítica (1981) -poesía- el Premio Azorín de novela (1995), el Premio Internacional Ciudad de Melilla de poesía (1997), el Premio Sonrisa Vertical de narrativa erótica (1999) y el Premio Internacional de poesía Generación del 27 (2004). Es *Doctor Honoris Causa* por la Universidad de Lille (Francia).

Ha escrito y escribe artículos de opinión y crítica literaria en varios periódicos españoles desde 1973. Actualmente colabora con El Mundo, El Periódico de Cataluña, RNE y la SER. Ha hecho distintas traducciones, antologías de poesía joven y ediciones críticas. A pesar de sus múltiples actividades y de su gusto por la narrativa y el ensayo, cuando le preguntan, no duda en calificarse como, básicamente, poeta.

Como vemos se le puede considerar un autor muy fecundo y seguramente Balzac después de escribir el *Tratado de vida elegante* lo situaría dentro de la clase de los que piensan y que ostentan una vida de artista. Sin duda, después de leer los escritos de Villena se aprecia ese gusto que recibe a la hora de escribir y que transmite al lector gracias a una narrativa fluida, exquisita y noble. En palabras de Balzac, Villena formaría parte de los que «su ociosidad es un trabajo y su trabajo un reposo». De no ser de otra manera la manera como considera Villena su trabajo, nunca hubiera escrito textos y obras tan delicadas como *Biografía de un fracaso* o *El mal mundo*. Aunque en nuestra época se le puede considerar como una persona elegante en el *Tratado* sólo tenían una vida elegante aquellos que no hacían nada: «es la ciencia que nos enseña a no hacer nada como los demás, pareciendo que lo hacemos todo como ellos». Hoy en día no estaríamos de acuerdo ya que aquellos que no trabajan y no se ganan el respeto y «el pan» con su trabajo les consideramos como parásitos de la sociedad. Los «elegantes» para Balzac podrían ser en nuestros días aquellas personas que sin tener oficio se les considera elegantes, famosos y respetables dentro de nuestra sociedad y que se dedican a ir de «saraos en saraos», codeándose con la alta sociedad y a lo mejor vendiendo algunas exclusivas sobre su vida privada.

VILLENA Y LA BÚSQUEDA DE LA BELLEZA

La belleza es una constante durante toda su obra. Ya sea retratando los aspectos más marginales de la vida o describiendo cuerpos paganos y clásicos con amores alejandrinos. Me resulta muy llamativo el preliminar (o liminar como él lo llama) que escribe en su obra *Lecciones de estética disidente* respecto a este tema:

no me parece exagerado proclamar que nuestro mundo se va volviendo -más cada día- horrible. En medio del horror, el crimen, la borreguez y el entontamiento colectivos (manifestados a veces, incluso bajo la máscara del optimismo), el **sentido de la belleza**, de la diferencia, de la disensión individualista -que, como otras veces he dicho, no niega la solidaridad ni el socialismo- parecen una salvación tan necesaria, tan imprescindible, como -casi- utópica.

Para Villena, la belleza va irremediabilmente unida a la juventud. Ello lo demuestra los muchos personajes que crea y que en su mayor parte son jóvenes adolescentes. También en la misma obra, bajo el título *El arte de la juventud*, define de esta manera a lo inmadurez (como el llama a la juventud):

Luis Antonio de Villena. «Mi libro tiene mucho de barra de labios y de sortijón salvaje de obispo pagano»

El joven es un ser imperfecto. Pero como también -y no menos tradicionalmente- la juventud es edad grácil, alada, mágica, primavera efímera de la vida y flor de la belleza (o de esa belleza que más se parece a la Belleza), viene a ocurrir que la juventud es una contradicción, y, como tal, fuente de preguntas y de seducciones. Algo así: el joven es un imperfecto ser maravilloso.

Continúa hablando sobre el mismo tema y nos explica como la idea griega de juventud y belleza nos influye actualmente. Cuando pensamos en juventud (ya sea en masculino como en femenino) siempre vemos belleza. Lo joven va radicalmente unido a lo bello, y nos recuerda que la belleza es efímera y temporal. ¿No existe joven feo? Según la emblemática, todo joven que merezca ese nombre es hermoso. Ya en la cultura griega hubo una obsesión por la juventud y su belleza. Tiene aún tanta influencia su visión que hoy, cuando pensamos en la juventud, aún sabiendo que es una diosa, la relacionamos con los cuerpos atléticos y bellos de los muchachos. Grecia levantó el canon de la adolescencia, y muchos de sus dioses fueron jóvenes o adolescentes concebidos con un equilibrado y viril modelo de beldad, aunque la belleza estrictamente adolescente tenga algo más femenino o blando, a lo que los latinos dieron el nombre de *suavitas*. Objeto de poemas, de estatuas, de encomio y de devoción, el joven se constituye en un centro de belleza cultural, muy frecuentemente asociada a lo homófilo. El gimnasio es la gran institución de este culto al joven, porque mientras se cultiva el cuerpo, pedagogos y filósofos hablan del alma y veneran las virtudes intelectuales de ese joven que practica. Villena retoma un silogismo de Gombrowicz para definir la belleza: hemos opuesto el concepto mismo de juventud a la idea de ser persona mayor, con las responsabilidades y cuadraturas que ello implica. Así que la juventud -desde la óptica madura del adulto- es inferioridad. Pero como la juventud también es belleza, la belleza viene a ser, esa belleza -y esto es lo que le parecía sugestivo a Gombrowicz-, inferioridad. Una inferioridad que nos atrae tremendamente, pues en ella radica lo salvaje, lo no formado, lo grácil, lo intocado, lo puro, lo inocente, lo antiintelectual.

VILLENA Y LA PROVOCACIÓN

[...] Pero creo que alguien debe hoy alentar la rebelión... invito a mis lectores y lectoras a ponerse pendientes o sayales y a echarse a la calle proclamando, desde su rigor, su disidencia. Hace muchos años -en los finales de los 60- y en un concierto, cuando nadie lo esperaba, Mick Jaegger (entonces joven) sacó en el escenario una barra de labios de rojo fuerte, y allí -ante sus alucinados seguidores- el rey del rock, jubiloso de sí, se pintó profundamente los labios. Mi libro tiene mucho de barra de labios y de sortijón salvaje de obispo pagano.

Este es el grito libertino que escribe Villena en su libro *Lecciones de estética disidente* donde hace una apología a la disidencia, a la provocación y al desquitar de los prejuicios de la cultura judeocristiana. Porque en su obra hay mucho de transgresión y de ir en contra de la moral pero con una ética siempre presente. No es una provocación gratuita y sensacionalista como la que estamos acostumbrados al siglo XXI. Es un tipo de rebelión que hace revolver los cimientos

de nuestra cultura en favor de una apología a los placeres epicureístas y al paganismo. Todo ello sin quitar en lo más mínimo los pies de la tierra ya que si hay una constante en la obra de Villena es la inserción de lugares comunes de nuestra época dentro de sus poesías o novelas. Yo también consideraría este aspecto como una provocación porque quién ha dicho que no pueden ser poéticos un taxi, un burdel o las callejuelas marginales de una gran ciudad.

En muchas ocasiones se le ha acusado a su generación de ser intelectuales culturalistas pero en el caso de Villena no es una demostración sin sentido, sino su necesidad de sentirse rodeado de su gente, sus personajes como Wilde o Beckford. Su culturalismo es sobretodo el punto de vista con el que intensificar la realidad, su realidad. La vida es lo que más importa a Villena y su poesía lo que hace es ponerla en relevancia. A lo largo de su obra está la idea de que es necesario vivir para escribir, pero también escribir es de alguna manera vivir ya que su intención es hacer de la vida un arte. Para ejemplificar este aspecto he encontrado un poema de Giovanni Antonio Bazzi llamado *Il Sodoma*:

Amo tanto la realidad,
amigo mío, que todos creen que son
fábulas lo que pinto. Sebastián
muriente, o la Troya desolada
de la que huye el crinado Eneas.
Pero no hay nada de eso. Ojos
vistos al azar, cuerpos que amo
en una tarde. Cinturas breves
que arden como la ciudad aquellas.
Soy un ladrón de realidad,
y creo bien que todo arte es rapto.
Por eso importa más el vivir,
finalmente.

Y para continuar hablando de la importancia de la realidad en Villena nos tenemos que situar en el momento de sus primeras publicaciones y de esa manera entenderemos mejor hasta que límite llegaban sus provocaciones. Tenemos que viajar en el tiempo y trasladarnos a la España de principios de los años 70 donde estábamos bajo un régimen dictatorial de extrema derecha. Ya sólo por ser un joven poeta homosexual sensible a su realidad era motivo de estar en prisión. Pero el joven Villena realizó una literatura con el objetivo de escandalizar y provocar a una mayoría bienpensante. Intento imaginar cual sería el nivel de escándalo allá por los años 70 después de la publicación de poemas como éste donde se desafían las normas burguesas y católicas, donde se habla explícitamente de la homosexualidad y donde la mala vida es resaltada.

La vida escandalosa

¿Y qué puedo decir? ¿Asentir? ¿Negarlo?
He bajado las escaleras que he bajado
(muy en penumbra, a menudo), me he tendido
con los cuerpos que ha sido -con éstos precisamente-
aunque no, desde luego, con cuantos he deseado.
Con la vista me voy, sin evitar atajos,
a los lugares aquellos que no sospecha nadie.
A ciertas horas no se llame a mi teléfono:
donde voy aquel rato no lo nombro al amigo
-ese que tiene casa y mujer y empleo asegurado-.
Lo que bebo en tu copa (he hablado de ti
todo el poema) lo adjetivo para que no se entienda.
Lo que hago contigo lo niega mi faz por la mañana.
Por la esquina maleva paso, embozado, muchas noches.
¿Asentir? ¿Negarlo? Sé bien que se murmura.
Pero yo no hago caso. (Y no se escandalicen los prudentes.)
Que toda vida que se vive plena es vida para escándalo.

Por fortuna, hoy en día quedan pocos a los que aún les escandaliza estos poemas y si nuestro nivel de civilización a subido puede ser gracias a autores que con su valentía desafiaron a las normas del momento y con sus iniciativas individuales hicieron posible cierto relajamiento con el que disfrutamos hoy.

LA ATRACCIÓN POR EL FRACASO Y LA FIGURA DE CARAVAGGIO.

Sin duda la elección de los temas de los que trata dice mucho de la persona. A mi me resulta por lo menos interesante y curioso el título de una obra como *Biografía del fracaso*. A lo largo de la historia y de la mitología hemos encontrado a estos personajes envueltos en el fracaso. Villena pone los ejemplos de Ícaro y Faetón que con su querer más de lo que pueden sucumben y son derrotados. «Caerá quien sube demasiado alto» es la máxima de Cesare Ripa que explica esa ansia de ir más allá que a pesar de la derrota no es disuadida de su impulso. Y este impulso es el de los inconformistas de la vida, el de los que están insatisfechos y toman parte activa del destino para cambiarlo pero con la lucidez del que sabe que no va a lograr nada. Para nada Villena considera como cobarde al fracasado, muy al contrario, ennoblece su condición. El triunfo está reservado para aquellos que aceptan un acuerdo con el Mundo y con la Vida y el Orden tiene que estar de parte de él. En cambio el perdedor es aquél que no se ajusta a estas normas, es el desclasado, el desplazado que asume esta vida. Uno de los personajes que forman parte de la lista de los perdedores es Caravaggio. A él le ha dedicado uno de los capítulos de *Biografía del fracaso* con el nombre *Caravaggio, espíritu violento masculino* y también un libro completo llamado *Caravaggio, exquisito y violento*. Recomiendo a todos aquellos que quieran

acercarse a la obra de este pintor barroco a leer estas dos obras. Villena logra transmitir de una manera clara y concisa como sólo él lo puede hacer, la naturaleza del pintor y gozar de su obra fieramente humana. Caravaggio murió con 35 años en una playa cerca de Puerto Ercole, entre Nápoles y Roma. Murió huyendo y buscando el perdón. Este gran pintor que alcanzó el triunfo acabó sus días en una playa vacía con la imagen del derrotado. Aunque muchos académicos y puritanos estudiosos del arte se dediquen a borrar aristas, Caravaggio fue todo fila y punta. Fue el pintor barroco que en sus obras perdió todo el decoro y enlazando con la literatura de Villena, no puedo evitar pensar en algunos poemas de Hymnica donde este decoro también lo pierde por tratar temas no aptos para la literatura y de un modo aún menos conveniente. De este modo Villena nos cuenta la falta de decoro en Caravaggio en el libro así llamado:

En pintura, decoro no era tan sólo un concepto moral, aunque implica esa perspectiva. Era el trato de los temas -religiosos, especialmente- de modo adecuado y respetuoso. La manera de hacer de Caravaggio -su ruptura con el decoro, con la compostura- lograba que su forma de tratar los temas no mereciera que lo acogiesen entre el elenco de los pintores gratos o, mejor aún, distinguidos [...] Aunque -allá en el fondo- ciertos incipientes coleccionistas estuvieran encantados con el rechazo. Pues ellos distinguían ya en aquella ausencia de decoro, otro decoro, una insólita altivez creadora, una inmensa necesidad de expresión, una apertura, otra sed de vida, una turbulencia que acaso todo gran arte precisara inevitablemente. Turbulento.

En el cuadro de *San Mateo y el ángel* esta pérdida del decoro es debido a la manera de representar al evangelista como una persona inculta, prácticamente analfabeta que necesitaba la ayuda de un ángel a la hora de escribir. En la obra *La muerte de la Virgen* esta inadecuación proviene de la excesiva naturalidad y vulgaridad del cuadro. La Virgen es representada como a una mujer (costurera, tabernera...) que muere en su humilde casa en Roma. Creo que se pueden crear muchos paralelismos entre las obras de Villena y Caravaggio salvando claramente las distancias. Los dos eligen a personajes marginados y trasladan a éstos desde su ámbito de desplazados a categorías tan diferentes como la poesía o las escenas bíblicas. Sus personajes son, en el caso de Villena, perdedores, homosexuales, chaperos (como él los denomina) y para Caravaggio fulanas, jugadores de cartas y personas vulgares en general.

VILLENA Y EL RETORNO AL PAGANISMO.

En su caso, sin embargo, lo que queda es una obra compacta, personal y diferente. Y ello porque el autor ha convertido sus mitos y obsesiones personales en buena literatura; que luego esta obra haya escandalizado o no es secundario, y tiene también su explicación. La primera sería su propia bondad, su acierto, pues difícilmente puede afectar nada que carezca de dignidad en su conformación. La segunda podría verse en la recuperación de toda una cosmovisión amordazada en occidente hace casi veinte siglos, una forma de entender la vida

que podría resumirse en una palabra: paganismo. No en vano publica Villena en 1981 una primera antología de su obra poética bajo el título de *Un paganismo nuevo*. Pero la fuerza de esta poesía no reside solamente en la originalidad de la evocación de una cultura tan remota y maltratada, sino en el rastreo de sus huellas a lo largo de una tradición tan basta como diversa y, sobre todo, en la actualización, en la modernización de esa manera de instalarse en el mundo.

VILLENA Y EL DANDYSMO

Un arte de vida

Vivir sin hacer nada. Cuidar lo que no importa,
tu corbata de tarde, la carta que le escribes
a un amigo, la opinión sobre un lienzo, que dirás
en la charla, pero que no tendrás el torpe gusto
de pretender escrita. Beber, que es un placer efímero.

Amar el sol y desear veranos, y el invierno
lentísimo que invita a la nostalgia (¿de dónde
esa nostalgia?). Salir todas las noches, arreglarte
el foulard con cariño esmerado ante el espejo,
embriagarte en belleza cuanto puedas, perseguir
y anhelar jóvenes cuerpos, llanuras prodigiosas,
todo el mundo que cabe en tantas euritmia.

Dejar de amanecida tan fantásticos lechos,
y olerte las manos mientras buscas taxi, gozando
en la memoria, porque hablan de vellos y delicias
y escondidos lugares, y perfumes sin nombre,
dulces como los cuerpos. ¡Qué frío amanecer entonces,
qué triste es, qué bello! Las sábanas te acogerán
después, un tanto yermas, y esperarás el sueño.
Del día que vendrá no sabes nada. (No consultas
oráculos.) Te quemarán hastíos y emociones,
tertulias y bellezas, las rosas de un banquete
suntuario, y las viejas callejas, donde se siente
todo, en el verano, como un aroma intenso.

Vivir sin hacer nada. Cuidar lo que no importa.

Y si todo va mal, si al final todo es duro,
como Verlaine, saber ser el rey de un palacio de invierno.

Este poema que se encuentra en la obra *Hymnica* me ayudará a ejemplificar uno de los puntos más relevantes de la figura de Luis Antonio de Villena: su manera de entender la vida bajo la mirada hiriente y epicúrea de los *dandy*. A partir del título podemos extraer una de las máximas de aquello que constituye el dandysmo: «parecer es ser», hacer de la vida un arte donde uno se construye a sí mismo como a un personaje, crear alrededor de uno un espectáculo de placeres efímeros, belleza, artificialidad y hastío. El arte de la actitud. Los primeros versos sintetizan lúcidamente el espíritu *dandy*: «Vivir sin hacer nada. Cuidar lo que no importa».

Después continua relatando lo que sería la ocupación del *dandy*, esto es, llevar una vida dedicada al fasto, el lujo, la delicia y el placer. Y siempre con una frivolidad entendida como escándalo o inconveniencia, que le permite un cierto distanciamiento de los otros. Se considera un artista sin hacer nada ya que el *dandy* es un artista de su vida. Un *dandy* nunca se enamora ya que el enamoramiento tiene parte de irracionalidad y de dejarse llevar por los sentimientos. Quisiera estar lejos del amor, porque se ama a sí mismo. Para enamorarse un *dandy* tiene que bajar al mismo nivel que la otra persona y eso no se lo pueden permitir. Villena así lo relata: «Dejar de amanecida tan fantásticos lechos».

Las obras de Villena nos han acercado poco a poco la figura controvertida del *dandy*. En Lecciones de estética disidente los describe como a gente insólita y disidente, banal y singular. A Brummell lo considera demasiado frío. Era un jesuita de la elegancia y su presupuesto de elegancia era semejar un cadáver impasible. También creyó en este presupuesto Luis Cernuda pero Villena no lo considera muy tentador. El prefiere los elegantes cálidos, los exquisitos un poco salidos de madre, los extravagantes que contrataban a un ermitaño para vivir en su jardín, y aun al gran señor que se dedicaba, a propia voluntad, a ermitaño decorativo. Villena ve a los *dandy* como estetas, excéntricos o millonarios pero con el corazón de teatro, vivieron para lo bello, amando los matices y la indolencia.

Gustar de lo estafalario fue (y sigue siendo hoy) una de las maneras más antiburguesas de existir. Como los ingleses tuvieron desde el siglo XVIII la suerte -y el poder- de exportar al mundo su imagen bella, altiva y refinada, todavía la excentricidad y el refinamiento poseen sello británico [...]. La extravagancia es buscar el placer en la vida. Apreciar lo bello, hállese donde se halle, sin importar la frontera. Es buscar los matices del alma, refinarse, adelgazarse en tinturas psicológicas, sin querer buscar resultado ninguno al hecho. La belleza vale en sí misma y también la vida. El gesto vale, pero no el negocio. Estetas perdidos en barrios pobres de Marrakesh, buscadores de lo insólito en aldeas de Pakistán, palacios abandonados por naobabs o antiguos residentes británicos. Olor a sándalo por la tarde, frente al Índico, con gandola blanca y un viejo abanico de plumas de pavo real, como si el mundo acabase en una filigrana estética [...]. Dandy es el que no tiene miedo a sí mismo. El que está seguro de su singularidad y no le importa ser rebelde en un mundo gragario. El esteta, el dandy, el excéntrico, son seres pacíficamente subversivos. Seres que desdican de la monotonía uniformada. Que no están a gusto con el mundo tal como es. (*Lecciones de estética disidente*, pp.77).

Otro aspecto que se entrevé es la impasibilidad como una arma de superioridad dónde nada puede esperarse y nada le alcanza. Al *dandy* nada le puede sorprender porque es una conmoción para los demás, él está por encima.

También se tiene que reconocer que Villena consigue trasladar al mundo actual, tras dos mil años de civilización judeocristiana, el modo de entender la vida y las pasiones de la sociedad pagana, lo cual presenta graves dificultades, pero lo que no puede ya traer son los escenarios y los tipos. Así que nos encontramos ante escenas del mundo cotidiano (las discotecas, los pubs, los gimnasios modernos, las calles de Madrid), tan escasamente tipificados y aceptados por la literatura, de modo completamente natural, sin que ello nos haga disentir ni extrañarnos. Como ejemplo quiero citar el verso del anterior poema de *La vida es arte*: «y olerte las manos mientras buscas taxi, gozando...».

No sólo ha dedicado numerosas obras literarias, ensayos y poemas a esta temática sino que toda su filosofía y manera de entender la vida se rige por unos parámetros *dandy*. Quizás no se trate del dandysmo de Brummell, Baudelaire, Wilde o del Beau Satan (William Beckford) pero sin duda se ha construido como un *dandy* del siglo XX. Me gustaría saber que opinaría el mismo Villena sobre esta afirmación. Él mismo afirma en una de sus obras que para muchos el fenómeno del dandysmo es algo del pasado

puesto que en una sociedad tan plebeya y chata como la que vivimos, tan escasa de imaginación, y gregaria hasta el homicidio, es difícil dilapidar, [...] o convertirse en un Des Esseintes que hace de su protesta individual inconfundible estilo.

De una manera muy clara y apasionante nos describe este mundo en su ensayo *Corsarios de guante amarillo*. Para Villena el dandysmo muere en los salones art-decó de los años veinte. Consideraría al último representante puro a Boni de Castellane, amigo de Proust, aristócrata, arruinador por matrimonio de ricas e inocentes norteamericanas. Villena nos explica el nuevo tipo de dandysmo de nuestra época que está muy relacionado con lo que se ha llamado «contracultura». A raíz de este tema Villena ha escrito un ensayo en 1975 llamado *Revolución Cultural: desafío de una juventud*. Fue el primero que hizo llegar el nombre de su autor al gran público y fue el primer estudio serio sobre la «contracultura» en España. Las características clásicas del dandysmo (esteticismo, egocentrismo, expresión individual de la rebeldía, etc.) se manifiestan de una manera basada en otros presupuestos culturales, como por ejemplo en la música del momento: el rock. Encontramos al *dandy-rock* como David Bowie o Mick Jaegger

BIBLIOGRAFÍA

- GALLEGO, V.: *Luis Antonio de Villena*. Revista Arquitrave.
- VILLENA, L. A. DE (1996) *Lecciones de estética disidente*. Pre-textos: Valencia.
- VILLENA, L. A. DE (1997) *Biografía del fracaso*. Planeta: Barcelona.
- VILLENA, L. A. DE (1999) *El mal mundo*. Colección *La sonrisa vertical*. Tusquets: Barcelona.
- VILLENA, L. A. DE (2000): *Caravaggio, exquisito y violento*. Planeta: Barcelona.
- www.luisantoniodevillena.com.



Jornades de Foment de la Investigació

**EL PAPEL DE CARLOS BRIONES
COMO DIRECTOR DEL DIARIO
*MEDITERRÁNEO***

María PAREJA OLCINA

INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo es realizar un breve recorrido de Carlos Briones como director del diario *Mediterráneo*. Su tarea como director en este periódico comprende desde el 18 de febrero de 1975 hasta el 25 de octubre de 1976. Tras la jubilación de Jaime Nos, el director del periódico, Carlos Briones, que procedía de la revista taurina *El Ruedo*, fue designado para sustituirle al frente del rotativo que todavía pertenecía a la cadena oficial de Prensa del Movimiento en la época de dictadura. Según una bibliografía del periodista Francisco Pascual Mas, realizada por Ximo Górriz (1997) los hechos ocurrieron del siguiente modo:

El 20 de febrero de 1975, el teletipo de prensa de *Mediterráneo* anuncia que el Delegado Nacional de Prensa del Movimiento, Antonio Castro Villacañas ha nombrado nuevo director del diario a Carlos Briones, quien había dirigido hasta entonces la revista taurina *El Ruedo*. Solamente tres días después Emilio Romero sustituye a Castedo al frente de la Delegación Nacional. Romero y Briones están enfrentados por unos ataques que el conquinse había dirigido al diario *Pueblo* a propósito de la información taurina, desde las páginas de *El Ruedo*. No obstante, el hombre que dirigiera *Pueblo* no toma medidas contra el nuevo director del periódico de Castellón. En palabras de Paco Pascual, Romero «es muy práctico».

En todo caso, lo que sí es claro es que al diario castellonense llega un estilo diferente de hacer periodismo. Rompe con la tendencia que había llevado su anterior director y en este sentido sí que podemos decir que es más agresivo. Para José María Arquimbau, Carlos Briones enlaza muy bien con esa tendencia democrática que se estaba viviendo en España en ese momento:

Él llega ya en el momento en que el periódico tiene que experimentar un cambio. No sólo un cambio tipográfico, un cambio en la presentación (incluida la primera página) sino que tiene que empezar a cambiar contenidos. *Mediterráneo* no se puede quedar atrás en ese movimiento que se está experimentando en este país [...] En ese momento que comienza a haber una apertura, *Mediterráneo*, naturalmente, tiene una competencia. En los periódicos de la Comunidad, primero. Y en los nacionales, después. No es que tenga que hacer la competencia a esos periódicos, porque tiene que tener la esencia, siempre, de lo local y lo provincial. Pero, evidentemente, los contenidos tienen que empezar a ser un poco más aperturistas, ir más hacia lo que va el país en ese momento.¹

APORTACIONES

Durante su gestión al frente de *Mediterráneo*, Briones reflejó en las páginas del diario castellonense los avatares de la enfermedad, agonía y muerte del general Franco, así como la proclamación del Rey, Juan Carlos I, como nuevo Jefe de Estado, y los primeros meses de la transición política hacia la Democracia. José María Arquimbau valora que «estuvo una etapa corta en el *Mediterráneo*. Una etapa que introdujo algunas cosas, ya te digo alguna sección un poco más crítica², le dio un poquitín de aire más fresco. Claro, eso a base de un trabajo que no era el que la gente estaba acostumbrada ni a hacer ni a ver».³

Con un cuerpo de redacción formado por periodistas de Castellón como José María Marcelo (redactor jefe), Francisco Pascual y Manolo Vellón, así como jóvenes periodistas como Raquel Actis, entre otros, Carlos Briones consolidó el papel que tenía *Mediterráneo* en aquella época en la sociedad castellanense⁴. José María Arquimbau recuerda la labor de sus compañeros y la redacción durante la dirección de Carlos Briones:

Yo tuve la suerte de trabajar, bueno luego ya empezaron a jubilarse alguno de ellos, con un grupo formidable. José María Marcelo, que era el redactor jefe. Era el hombre que se encargaba, fundamentalmente, del cierre del periódico y de la información nacional e internacional. Jaime Nos se dedicaba más al montaje de las páginas de local y provincia y Marcelo es el que cerraba el periódico y completaba con esas informaciones de carácter nacional y las crónicas del extranjero. Había cronistas muy buenos en aquel entonces. En lo que se llamaba la Agencia Pyresa, que la propia agencia que tenía el periódico. Entre ellos estaba Diego Carcedo⁵, por ejemplo. Las crónicas eran realmente extraordinarias. Y estaba Manolo Vellón, que se encargaba de sucesos. Y estaba Paco Pascual, que ya se veía que comenzaba a ser uno de los periodistas más importantes en la historia del periodismo de Castellón. Como ya he dicho, estaba también Gonzalo Puerto⁶, que era un hombre con un gran conocimiento de las cosas logísticas, culturales [...] Luego estaba, bueno, con Carlos Briones vino una periodista argentina que se incorporó, otro periodista también sudamericano. Pero estuvieron poco tiempo aquí. Hubo algunas aportaciones más. Y, luego la gente que estábamos allí, prácticamente como auxiliares de redacción, pues, para hacer la información que salía de teletipos [...] Era una redacción, sobre todo, muy entrañable. Entonces la gente éramos bastante amigos, por no decir muy amigos [...] En esa época de *Mediterráneo* llegó también a Castellón, una persona joven entonces. Que ha sido un personaje muy importante en *Mediterráneo*, que era Heredio, el fotógrafo. Un auténtico redactor gráfico. La foto que te hacía él era prácticamente... Ahí ya veías la noticia, sólo tenías que acompañarla de texto [...] Fue un hombre que trabajó muchísimo, durante muchos años en *Mediterráneo* y es una pieza muy importante de aquel periódico.⁷

Era habitual, en esta época, que el propio director escribiera artículos para el diario. Según José María Arquimbau «Carlos Briones aprovechó la oportunidad como director del periódico para escribir en la primera página. Buscaba un poco de llamada, de atractivo»⁸. Actualmente esa información la podemos encontrar en los editoriales. El diario que analizamos pertenecía a la prensa del Movimiento. Sin embargo, los artículos de Carlos Briones son una clara muestra de que el país estaba cambiando, no nos extraña que sus artículos estén en sintonía con uno de los autores que más veces ha sido seleccionado en este periodo y, que ha aparecido en prácticamente todas las portadas. Nos referimos a Fernando Ónega. José María Arquimbau entiende que:

Fernando Ónega es uno de los articulistas. La Agencia que nutría la antigua prensa del Movimiento y que pertenecía a *Mediterráneo*, tenía una serie de corresponsales y de articulistas muy buenos. Algunos de ellos de verdadera calidad que luego han seguido en medios de radio, prensa o televisión triunfando y siendo primeros espadas. Entonces, también tuvo entre esos a Fernando Ónega y, naturalmente, era una firma que ya se cotizaba mucho y entonces la obligación del director del periódico son esas firmas, pues empezar a sacarles jugo poniéndolas con el relieve adecuado para que la gente... Como se ha demostrado Fernando Ónega todavía es una de las personas moderadas, tolerantes, informadas... etcétera, etcétera que hay hoy en el periodismo y entonces, pues, era un motivo de atractivo para el lector⁹.

Este autor apostaba por un sistema democrático, pero guardando las distancias, es decir su tono no es radical, de todas formas empleó un tono tajante con el periodo franquista que tampoco hubiera sido acogido por el público de forma abierta. En este sentido, José María Arquimbau cree que «Fernando Ónega es uno de los elementos valiosos, porque es un hombre que comienza a pisar fuerte en el panorama de los medios españoles y, naturalmente, *Mediterráneo* y toda la cadena tuvo el acierto de contratarlo para hacer esos comentarios»¹⁰. Por su parte Salvador Bellés califica a Fernando Ónega de «agudo periodista, que sabía más de lo que aparentaba y que nunca se ha significado por proximidad a cualquier tendencia partidista»¹¹. Bellés también pone de manifiesto el contacto que existía entre Fernando Ónega, sus lectores y periodistas de Castellón cuando nos confiesa que «entre Briones y Paco Pascual lo trajeron un año a Castellón como Mantenedor en el homenaje a una Reina de las Fiestas de la Magdalena»¹² Por este motivo, Carlos Briones se centra en la idea de avanzar paso a paso, sin adelantarse, a la Democracia. Recogemos a continuación un listado de los artículos publicados por Carlos Briones como director del diario *Mediterráneo*.

Título	Fecha	Sección
«España de luto»	21/11/1975	Nacional
«Buenos días, Majestad»	23/11/1975	Portada
«Cuatro palabras»	25/11/1975	Portada
«Otras cuatro palabras»	28/11/1975	Portada
«En tiempo y hora»	03/12/1975	Portada
«¡Hagan juego, señores!»	06/12/1975	Nacional
«Venda usted el reloj»	07/12/1975	Portada
«Era previsible»	09/12/1975	Portada
«Y ahora, a trabajar»	16/12/1975	Portada
«Un traje a la medida»	27/12/1975	Portada
«Talento político»	14/01/1976	Portada
«El canto del cazador»	16/01/1976	Portada
«De Santa Fe a la Castellana»	18/01/1976	Portada
«Ni milagros ni suicidios»	21/02/1976	Portada
«Palabras y reforma»	14/03/1976	Portada
«De corazón a corazón»	04/04/1976	Portada
«La reforma es el cambio»	11/04/1976	Portada
«Venda usted el reloj»	24/04/1976	Portada
«Claridad política»	11/09/1976	Portada
«Democracia simplemente»	12/09/1976	Portada
«En busca del futuro»	14/09/1976	Portada
«Caminar ilusionadamente»	15/09/1976	Portada
«Responsabilidades colectivas»	16/09/1976	Portada
«Desde la legalidad»	17/09/1976	Portada

Tabla 1. Artículos publicados por Carlos Briones como director del diario *Mediterráneo*.

Tan sólo la lectura de los titulares nos proporciona una idea clara de las intenciones del director. Estas ideas giran en torno a que la reforma se lleve a cabo, pero «desde la legalidad». También demuestra claramente su interés por las noticias de ámbito nacional, ya que a excepción de su artículo de despedida «¡Hasta la vuelta!» (Que hemos recogido anteriormente), todos sus escritos tienen que ver con la efervescencia que se vive en el ámbito nacional.

A la vista del cuadro anterior, también se observa la importancia en la colocación de sus artículos, todos ellos en portada, a excepción de dos que los situaría en la sección destinada a información de ámbito nacional.

POSIBLES MOTIVOS DE SU MARCHA

Gracias al estudio realizado por Ximo Górriz (1997) podemos contar con el significado que tuvo para Paco Pascual este director «un buen periodista con problemas de adaptación en Castellón». Será la falta de adaptación la que originará su marcha, de forma que pide el traslado y vuelve a Madrid¹³. El 24 de octubre de 1976 Carlos Briones se despide de sus lectores con un emotivo artículo (Figura 1).

En este caso el escritor se despide de los lectores y nos pone de manifiesto sus características literarias. Carlos Briones se decanta por una técnica costumbrista con un lenguaje castizo que enmarca una sentida despedida por Castellón y sus gentes. El texto, en la línea costumbrista, no está exento de un signo melancólico por los valores y costumbres de la provincia. A pesar de esta sentida despedida el director toma la decisión de trasladarse «Vine hasta vosotros, y me voy ahora cuando creo que cubrí una etapa más en mi caminar, por decisión propia, o tal vez sería mejor decir, a petición propia». El texto está provisto de adjetivos que recalcan el sentimiento de Carlos Briones por Castellón que califica de «entorno vital hermosísimo y privilegiado». Con estos adjetivos el director del periódico *Mediterráneo* deja patente sus sentimientos hacia la provincia, es decir, es un texto marcadamente subjetivo. Por otro lado, no excluye recursos literarios que contribuyen a una técnica costumbrista. Así encontramos metáforas como «los cielos que enmarcan nuestras zonas montañosas» o «para tostar mi alma con los rayos del sol». Finalmente, el texto es repetitivo con un verbo (volver), que también lo encontramos de forma sustantivada (La vuelta). En este sentido la tesis final que nos expone Carlos Briones es que a pesar del cambio de provincia y de periódico cabe la posibilidad de volver. Tanto es así que el autor termina el artículo con puntos suspensivos, en consonancia con la idea de no saber lo que ocurrirá en un futuro «Para volver, quizá cualquier mañana...».



Figura 1. Artículo de despedida de Carlos Briones.

José María Arquimbau considera que, efectivamente, Carlos Briones abandonó voluntariamente el diario *Mediterráneo*:

Yo creo que la ciudad se le quedó pequeña, pronto. Y tuvo algunos problemas con gente de la redacción, por su forma singular de trabajar. Él creía que venía a dirigir, poco menos, que el ABC o..., un periódico nacional y esto, pues, era un periódico que todavía tenía una tecnología muy antigua. Y que tenía unas limitaciones evidentes. Aquí no se podía hacer todos los días grandes cosas. Él creó una sección que se llamaba «El *Paseante*», que fue sobre todo bastante crítica para Castellón, y eso, pues lógicamente, tampoco sentó demasiado bien en algunos círculos. Entonces, él era una persona que era consciente de que en Castellón, pues, no se le tenía una gran estima. Yo creo que venía de dirigir *El Ruedo*, el semanario *El Ruedo*. A él le gustaban bastante los toros, lógicamente. Y aquí no había toros más que una vez al año, la semana de fiestas de la Magdalena. Por lo tanto, yo creo que sería él. Lógicamente, al venir de Madrid, pues tenía acceso a los órganos dirigentes de esta empresa (entonces era la Prensa y Radio del Movimiento) y él, pues, buscaría un acomodo. Después, incluso, bueno ya eran los años en que empezaba a pensarse que esta cadena de periódicos iba a privatizarse. Y, entonces, las últimas noticias que tuve de él es de que había pasado al Departamento del Ministerio. Porque cuando desaparecieron estos periódicos a la gente se les dio la oportunidad o de cobrar una indemnización o pasar a la Administración del Estado [...] Y la última información que tuve de él es que pasó al Ministerio del Interior al departamento, precisamente, de Asuntos Taurinos.

Era un hombre que como periodista podía ser, incluso, hasta brillante. Pero como director, yo no creo que era una persona preparada para dirigir un periódico y, sobre todo, un periódico pequeño.¹⁴

El día siguiente, el 25 de octubre de 1976, la redacción del periódico publica la siguiente noticia de despedida:



Figura 2. Despedida a Carlos Briones en el diario *Mediterráneo*.

Esta noticia está íntimamente relacionada con la que acabamos de analizar, escrita por Carlos Briones. En ella nos destacan ideas que ya conocemos. Por un lado, el propio director es el que pide cesar de la dirección del diario *Mediterráneo* y, por otro, la despedida del periódico con el deseo de que haya un reencuentro «no podemos por menos de repetir su: ¡Hasta la vuelta!». Resulta curioso el doble sentido objetivo-subjetivo de la noticia. Relacionamos la postura objetiva con la noticia del cese, mientras que la subjetiva se relacionaría con la despedida del *Mediterráneo* hacia su director.

Sin embargo, José María Arquimbau opina que Carlos Briones no se relacionaba con los castellonenses a diferencia de otros directores como Luis Herrero. Por tanto, su despedida del diario *Mediterráneo* no es tan sentida como se muestra en los artículos:

Quizá mantuvo alguna correspondencia, o alguna información con el que era su hombre de confianza de la redacción del periódico, que era Manolo Vellón. Un periodista del *Mediterráneo*, que después fue Jefe de Prensa del Gobierno Civil. Y puede que tuviera con él alguna conversación o mantuviera algún tipo de conexión. Pero, evidentemente, no se le echó de menos en Castellón. Ni creo que tampoco él lo echara de menos. Lo que pasa, es tú sabes, que en el momento de las despedidas el papel de imprenta es muy sufrido y aguanta todo lo que le pongas¹⁵.

Si seguimos la evolución del escritor en el diario, encontraremos finalmente un artículo suyo que relacionamos con el reencuentro, el 22 de marzo de 1981, entre él, su diario y los lectores de Castellón. Sin embargo, la técnica castiza y costumbrista de nuestro prosista no ha cambiado. En todo caso, el texto deja patente un sentimiento más nostálgico hacia Castellón y sus gentes. El escritor nos describe la provincia a través de sus habitantes y, para dotar al texto de más cercanía introduce un listado de nombres propios que se pueden relacionar con cualquier habitante «Paco, Carlos, Pedro, Demetrio, Julián, Vicente, Manolito, Enrique, y un largo etcétera» También nos hace referencia a las fiestas de Castellón «para fundirme en el alegre anonimato de un peregrino más hacia la Magdalena». A continuación nos describirá la fiesta y el ambiente que se vive en las calles. Por último, Carlos Briones se enorgullece de estar presente en estas fiestas y de haber sido fiel a la promesa de que volvería.

Con esta técnica nos pinta las costumbres y los caracteres locales de la población castellonense y permite que contribuyan y enriquezcan la personalidad histórica de la provincia de Castellón. El narrador, Carlos Briones, ha tratado de retratar subjetivamente sus vivencias, así como ofrecernos una imagen personal sujeta a percepciones individuales. Con todo, Carlos Briones es un hombre que no llega a introducirse en la sociedad castellonense. José María Arquimbau afirma que:

Es un hombre que vive un poco al margen de la misma sociedad. Él viene aquí después de que cierran, como te decía, el semanario taurino *El Ruedo*, que él lo dirigía. Viene a Castellón porque en ese momento es el único periódico que tiene el puesto de director abierto, digamos libre. En la sociedad de Castellón, ni pasó como un gran periodista, ni le han recordado como un fenómeno único e indiscutible. Porque el lector del *Mediterráneo*, es un lector bastante apacible, que lee más lo local y entre menos en las claves de lo que es lo nacional y lo político. Carlos Briones lo que

sí que hace es cambiar un poco el periódico, se incorpora ya, naturalmente, se renueva también la redacción. Llega gente joven y en ese momento que el país ya, empieza a ser otro país distinto *Mediterráneo* se incorpora perfectamente. Pero sin grandes estridencias, lo que pasa es que Carlos Briones unas veces tenía gente a favor y otros tenía gente en contra, como ocurre con todos los articulistas y periodistas de cierto atractivo o novedosos, como era él en ese momento en Castellón, porque era un hombre que hasta ese instante no había tenido ninguna vinculación con Castellón. No es el mismo caso de Luis Herrero, que llegó cuando viene a dirigir *Mediterráneo*, sí que había tenido una vinculación familiar y había nacido en Castellón.¹⁶

En esta línea Salvador Bellés coincide con José María Arquimbau en que «Carlos Briones tenía buenos contactos en Madrid y fue elegido, provisionalmente, para ese cargo (director del diario *Mediterráneo*)», pero que «cuando acabó la *provisionalidad* de Carlos Briones, en una ciudad a la que nunca acabó de comprender, fue *devuelto* de nuevo a Madrid»¹⁷. Quizá esto se deba a que tal y como afirma Bellés «Venía del periodismo taurino, lo cual puede ser sinónimo de periodismo con mucho argot, no exento de tipismo y cierta retranca, con buena chispa. Pero, claro, sus conocimientos de la vida eran muy distantes a la de una ciudad –y una provincia– como Castellón, de origen agrícola y poblada de pequeños comerciantes»¹⁸.

Después de cinco años, Carlos Briones publicará un artículo en el diario *Mediterráneo* titulado «Volver a Castellón» (Figura 3) en este artículo el periodista nos presenta el objeto de su visita: Las fiestas de la Magdalena. Además nos ofrece una descripción literaria de Castellón, sus gentes y sus fiestas, sin embargo, no evita comentar los desastres urbanísticos de la provincia que él mismo comentaba a través del seudónimo el *Paseante*.

Ésta no será la única aparición de Carlos Briones después de cesar como director del *Mediterráneo*. También nos vamos a encontrar con un artículo suyo, el 16 de septiembre de 1981, titulado «Transformar el sistema productivo».

VOLVER A CASTELLÓN

El 24 de octubre de 1976, el que fue director de *MEDITERRANEO*, Carlos Briones, escribía un artículo en la primera página del periódico, con el título "Hasta la vuelta", que terminaba con este emotivo párrafo:

"Me despido, pues, con alivio y con dolor, para volver. Para volver, quizá cualquier mañana..."

Y ha vuelto a Castellón. Ha vuelto y éstas son sus primeras palabras después de cinco años de silencio...

Sólo en dos enclaves --y por motivos bien distintos-- tengo comprometido el sentimiento, y hasta la palabra, para recrear vivencias, llenar de contenido los recuerdos y dar vida a los fantasmas felices de la ilusión que, al fin y a la postre, son las únicas sendas que importan en el peregrinar de cada cual en busca de su identidad. Dos enclaves, dos nombres, dos alejados puntos geográficos en el mapa --cercanos sin embargo en mi frágil corazón--, dos hemisferios... y, por otro lado, tan próximos a mí que a veces, en sueños, se funden con ritmo de historias o hechos acaecidos en un solo argumento. Ya mismo desvelo este pequeño secreto personal. Si me buscan, si alguien se toma esa molestia, alguna vez, en cualquier circunstancia, únicamente podré estar perdido --o lo que es lo mismo, a punto de ganar mi propia identidad-- en uno de estos dos lugares: Castellón de la Plana o Buenos Aires.

Y aquí estoy, otra vez, nuevamente, en estas entrañables ventanas de libertad que son las páginas del diario *MEDITERRANEO*, para fundirme en el alegre anonimato de un peregrino más hacia la Magdalena; con pañuelo, rollo y caña ¡faltaría más! Pero no sólo en la palabra, sino que, ya mismo, quizá antes de que estas líneas dictadas por el corazón y al hilo del teléfono vean la luz, estaré ahí en cuerpo y alma, con mis amigos de siempre, con Paco, Carlos, Pedro, Demetrio, Julián, Vicente, Manolito, Enrique, y un largo etc., de quienes espero me pongan al día, en orden, los sucesos, el palpitar, el hoy más cercano, de una ciudad que llevo en el recuerdo como mía pro-

pia y a la que sólo se la puede amar desde el pleno conocimiento incluso de sus defectos.

Sol, luz, color, verde aterciopelado de los huertos, desastres urbanísticos en una ciudad apacible y campesina, gayatas revividas cada año como faros de luz y esperanza para el castellonero y el visitante, naranjales y limoneros, y, el mar, como quien dice, al alcance de la mano de aventureros, soñadores, caminantes de mil caminos y hombres fundidos con la tierra de la fertilidad y el futuro. A Castellón hay que volver por fuerza. Para andar como diría Mariano Tudela, paso a paso, muy despacio, amorosamente, tierras y litorales, agrestes serranías y santuarios de profundas religiosidades, estampas marineras y duros trabajos del campo donde se riegan los surcos con sudor de hombres y aguas siempre escasas de recónditos manantiales. ¿Hay quien dé más?

Por eso, por todo lo anterior, prometí volver, pero no una sola vez, sino siempre que el azaroso trepidar de la vida misma me lo permitiera. En pocos sitios como en Castellón, aquí y ahora, en este instante, puede sentir el hombre de nuestros días el placer de dejar correr el tiempo del vivir profundo que ningún reloj de los hasta ahora inventados puede medir, ni aprisionar, en la pequeña esfera que da soporte a su ingenioso mecanismo.

Voy al encuentro, en este tercer domingo de Cuaresma, de --si me lo permitís-- mis tierras y mis gentes, mis recuerdos y mis emociones. Yo sólo soy, y espero que a muchos os ocurra, de aquellos lugares que me turban el alma y me inquietan el sueño. Castellón, sin duda, uno de ellos. Pero sobran las palabras cuando el afecto es tan cierto que cada día, muchos días al año, vuela mi pensamiento hacia vosotros en viaje imaginario, para sentirme, aunque sea un poco más, lo que creo que soy: sencillamente, un castellonero más, nacido en Cuenca, con mi caña, rollo y pañuelo verde al cuello en las templadas amanecidas de cualquier domingo ya bien avanzada la Cuaresma y anunciada la primavera. Pero hoy, además estoy aquí.

CARLOS BRIONES

Figura 3. «Volver a Castellón», *Mediterráneo*.

CONCLUSIONES

Durante la dirección de Carlos Briones se vive en el diario *Mediterráneo* un momento de agilidad informativa en donde el comentario editorial y la información extraoficial serán fundamentales, por tanto, sus artículos no sólo nos marcaran la tendencia de un periodista, también la del propio diario. Los artículos de Carlos Briones y su iniciativa en este diario, creando la sección del *Paseante*, son una clara muestra de que la audiencia ya no se conforma con la información escueta del hecho noticiable sino que el público tiene necesidad de disponer de claves racionales que le ayuden a la interpretación de los hechos.

La etapa del diario *Mediterráneo* dirigida por Carlos Briones se encuentra entre la indefinición del sistema de sanciones y su arbitrariedad. Carlos Briones, como tantos otros directores del periodo, tenían que desarrollar un discurso diferenciado que aparecía ante el público como menos comprometido con el régimen o más neutral. Su dirección representa la voluntad de acortar la distancia entre el sistema comunicativo de una Dictadura y un nuevo discurso aperturista, en el que se pretende que los hechos políticos empiecen a formar parte del ciudadano español, ya no sólo como mero espectador, sino como parte de este nuevo entramado social. Así, pues, Carlos Briones cierra la etapa de los primeros cambios hacia la Democracia. Este director ofrece a los lectores de Castellón una nueva visión acerca del papel que le correspondía a la ciudadanía. Es decir, un papel activo a través del voto. De tal forma que el 15 de diciembre de 1976 gana el sí en el referéndum sobre la Ley de Reforma Política en la que se aboga por una Transición sin rupturas. Este periodismo jugó un papel decisivo para consolidar la Democracia, capaz de suscitar la reflexión sobre la vida pública.

BIBLIOGRAFÍA

- AGÜERO, F. (1995): *Militares, civiles y Democracia. La España postfranquista en perspectiva comparada*, Alianza Editorial, Madrid.
- AGUILAR, M. A. (1981): *Los medios de comunicación en la frontera democrática*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Madrid.
- BARRERA, C. y ZUGASTI, R. (2001): «La introducción de los valores democráticos en la prensa de la transición española (1975-1978)» en *Valores y medios de comunicación. De la innovación mediática a la creación cultural* (Coords. J. Benavides y E. Blanco), Edipo, Madrid.
- COLOMER, J. (1998): *La transición a la Democracia. El modelo español*, Anagrama, Barcelona.
- GÓRRIZ PLUMED, J. (1997): Manuscrito universitario *Periodismo en vena*.
- PAREJA OLCINA, M. (2007): *Fernando Ónega, articulista del diario Mediterráneo en el periodo de la transición democrática española (1975-1978)* LULU.

HEMEROGRAFÍA

Para este estudio hemos consultado todos los ejemplares del periódico *Mediterráneo* desde el 18 de febrero de 1975 hasta el 25 de octubre de 1976.

NOTAS

- 1 Entrevista a José María Arquimbau Montolio por María Pareja el 31-10-2008.
- 2 Hace referencia a la sección *El paseante*.
- 3 Entrevista a José María Arquimbau Montolio por María Pareja el 31-10-2008.
- 4 El periódico *Mediterráneo* publica la noticia sobre la muerte de Carlos Briones el 20 de junio de 2006 con estos términos «Muere Carlos Briones, director de *Mediterráneo* entre 1975 y 1976»
- 5 Diego Carcedo (Cangas de Onís, 1940) es un periodista español. Tras acabar sus estudios de Historia y de Periodismo, comenzó a trabajar en el diario *La Nueva España*, de Oviedo. En 1974 ingresaba en Televisión española, entrando a formar parte de los servicios informativos. En ese año, se le incorpora al equipo del programa *Los Reporteros*, junto a nombres del prestigio de Miguel de la Quadra Salcedo, Javier Basilio o Jesús González Green. Durante los dos años en que permanece en el programa, tiene ocasión de ser testigo directo de acontecimientos como la Revolución de los Claveles en Portugal. En 1978 fue nombrado corresponsal de TVE en Lisboa, cargo que ocupa hasta 1984, en que es trasladado a Nueva York. En 1989 fue nombrado Director de los Servicios Informativos de TVE y en 1991 Director de Radio Nacional de España. Durante ese tiempo, además presentó, junto a Julio César Iglesias *Los Desayunos de RNE*, que se transmitían simultáneamente por la cadena de radio pública y por TVE.
Desde 1996, en que cesa de su cargo, fue Consejero de Administración de RTVE. En 2006 fue elegido como Presidente de la Asociación de Periodistas Europeos. Entre otros ha publicado los libros *Neruda y el barco de la esperanza*, *El Schindler de la guerra civil*, *Sáez de Santamaría, el general que cambió de bando*, *Fusiles y Claveles*, sobre la revolución de los claveles, *Los Cabos sueltos* sobre el 23-F y *Un español frente al Holocausto*.
- 6 Gonzalo Puerto que durante muchos años fue redactor de *Mediterráneo* donde se ocupó de la sección de cultura y de la crítica de arte. El periodista también fue durante muchos años alcalde de la villa de Lluçena en l'Alcalatén, donde impulsó su despegue turístico.
- 7 Entrevista a José María Arquimbau Montolio por María Pareja el 31-10-2008.
- 8 *Opus. Cit.*
- 9 *Opus. Cit.*
- 10 *Opus. Cit.*
- 11 Anexo I: Entrevista a Salvador Bellés por María Pareja el 04-11-2008.
- 12 *Opus. Cit.*
- 13 Ximo Górriz en su estudio bibliográfico apunta que Carlos Briones no quiso opinar sobre su etapa en La Plana.
- 14 Entrevista a José María Arquimbau Montolio por María Pareja el 31-10-2008.
- 15 Entrevista a José María Arquimbau Montolio por María Pareja el 31-10-2008.
- 16 *Opus. Cit.*
- 17 Entrevista a Salvador Bellés por María Pareja el 04-11-2008.
- 18 *Opus. Cit.*



Jornades de Foment de la Investigació

**ELABORACIÓ D'UN REGLAMENT
DE RÈGIM INTERN PER A L'ESCOLA
D'UN CENTRE PENITENCIARI:
LA PRESÓ D'ALBOCÀSSER**

David GONZÀLEZ DEVÍS
Josep Cristià LINARES BAYO
M. Lledó PERIS CERVERA

I. PARTICULARITATS ESPECÍFIQUES DEL NOSTRE RRI ENVERS ALTRES MODELS DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA.

CONTEXTUALITZACIÓ. EL CENTRE PENITENCIARI D'ALBOCÀSSER

Castelló II es un centre de nova creació, que es va inaugurar l'any 2008, tot i que l'escola va començar a funcionar a febrer de 2009. Per tant, el curs 2009/2010 és el primer curs complet de curs escolar. Actualment disposa de 1.800 interns i aquesta xifra va "in crescendo" i tot fa pensar que s'assoliran els dos milers en acabar l'any 2010.

El Centre Penitenciari està format per 12 mòduls residencials i 4 polivalents, diferenciats per l'edat i la situació penal, amb 1.008 cel·les en total (72 els residencials i 36 els polivalents), un mòdul d'ingressos, d'eixides i de trànsits amb 72 cel·les, un mòdul d'infermeria amb 64 llits (que atén a pacients amb patologies cròniques o temporals), un mòdul per a FIES (fitxer d'interns amb especial seguiment) i un mòdul d'aïllament. A més, disposa d'un edifici de comunicacions, amb 41 locutoris i 22 sales per a visites de familiars i *vis a vis*. Tot açò es completa amb una zona esportiva i cultural amb gimnàs, poliesportiu, piscina, biblioteca, aulari i un auditori.

Al centre s'han instal·lat panells solars tèrmics per a l'aigua calenta sanitària, com a mitjà de millora de l'estalvi i l'eficiència energètica. Es tracta d'un espai que manté el criteri de "nucli urbà autosuficient" que caracteritza les infraestructures penitenciàries de darrera generació, amb serveis culturals, sanitaris, esportius i productius comunitaris, que cobreixen les necessitats de l'intern. A més, presenta la novetat dels mòduls polivalents, que resulten del desdoblament de dos mòduls residencials i donen resposta a la necessitat de dotar al centre d'espais més reduïts, sense perdre les seues característiques residencials i dotacionals.

MESURES DE SEGURETAT

En tractar-se d'una escola especial, el centre compta amb els darrers avanços tecnològics pel que fa a seguretat, com arcs detectors antivandàlics, escàners en els edificis de control d'accessos i d'ingressos, i un sistema electrònic de presa d'empremtes digitals. La seguretat prima per damunt de tot, per la qual cosa, diàriament, no sols els interns, sinó també el personal tècnic i docent, ha de passar diversos controls de seguretat i d'accés, per tal de garantir l'estatus quo de la presó.

PERFIL DE L'ALUMNAT

L'edat mitjana dels interns del Centre Penitenciari d'Albocàsser és de 32 anys aproximadament i, generalment, són adults amb carències quant a habilitats socials. Especialment, tenen dificultats comunicatives, així com una baixa autoestima i una minsa tolerància a la frustració. Pertanyen a

grups marginats socialment i econòmicament, i un alt percentatge són d'ètnia gitana. L'alumnat intern al centre penitenciari, per tant, es caracteritza per ser un adult amb dificultats per construir processos comunicatius, d'ací que moltes vegades s'empren l'argot penitenciari com a forma quotidiana del llenguatge, amb un vocabulari molt específic. Alguns mots que sovintegen són *tigre* (wàter), *cunda* (transport o conducció del centre penitenciari a un altre centre o a un judici), *txabolo* (cel.la), *pozo* (aïllament), *pàter* (capellà), *xinar-se* (autolesionar-se), *kie* (els que manen, *xulos*), *violeta* (violador), *pinxo* (ferro o arma en forma de punta que solen fabricar-se a partir de qualsevol objecte i material), *talego* (presó), etc..

Respecte al nivell d'instrucció dels interns, es detecta que hi ha un elevat percentatge que no va finalitzar l'etapa d'ensenyament obligatori i que presenta nombroses deficiències en la seua formació. Són interns, generalment, de raça gitana, d'àmbits marginals, educats en institucions benèfiques i que es caracteritzen per tenir un alt grau de desestructuració familiar, moltes vegades indigència i una marcada manca d'afectivitat.

Un altre sector àmpliament present respon al perfil del jove toxicòman que va abandonar els estudis per problemes amb les drogues. Dins d'ací trobem grans diferències de formació, predominant interns amb l'ensenyament primari acabat així com aquells que han cursat especialitats de formació professional, cursos de batxillerat, etc. Aquesta tipologia d'interns sol gaudir en molts casos del suport familiar, de certs recursos econòmics i generalment una major possibilitat de rehabilitació. Un sector molt minoritari té el batxillerat o estudis universitaris, és el cas de presos polítics com els etarres.

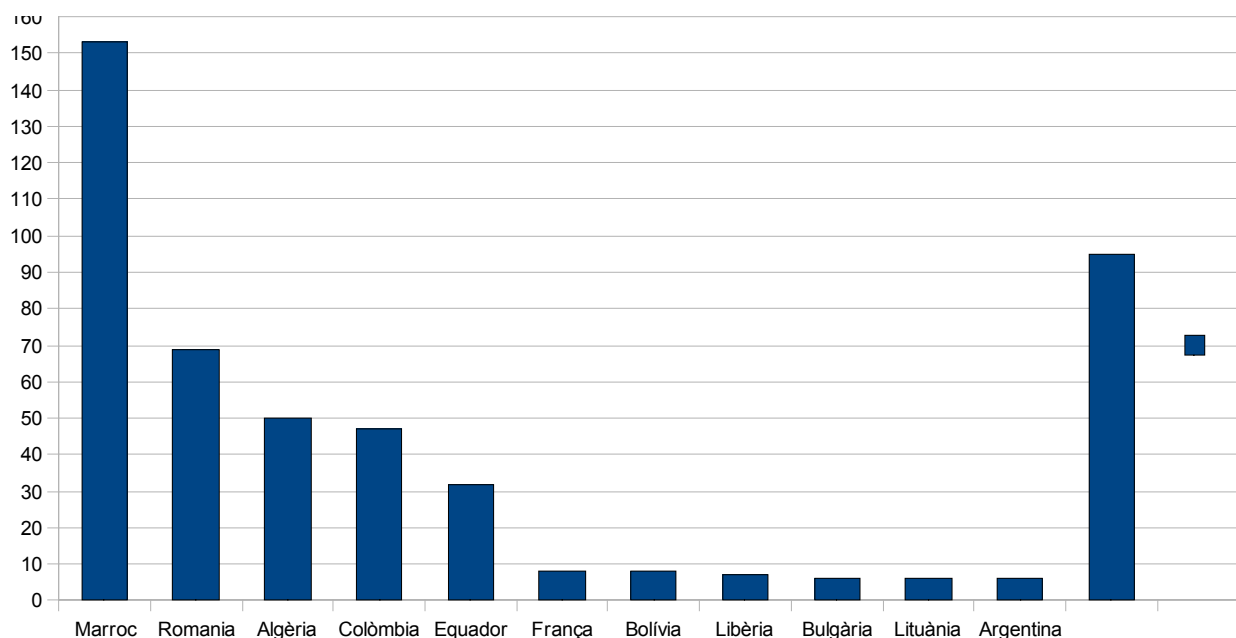


Figura 1. Procedència del grup d'immigrants.

Pel que fa a la llengua pròpia del país, s'adverteix que en tots els centres penitenciaris estatals, dependents del Ministeri d'Interior, s'esdevé un buit lingüístic pel que fa a l'ús i a la promoció d'aquelles llengües autòctones oficials. Així, el castellà és la llengua vehicular i hegemònica en tota la comunitat que integra la presó, en els documents oficials, el funcionariat, els interns, etc. Tot i que el centre penitenciari s'engloba dins de la comarca de l'Alt Maestrat, on el valencià és la llengua habitual i preponderant, la presó és una illa on impera el castellà.

Per una altra banda, cal parlar del grup d'immigrants, amb una gran diversitat cultural i marcades diferències acadèmiques, divergències de creences religioses, etc. la qual cosa origina grups de treball molt heterogenis. Darrerament s'està generant un increment considerable d'interns procedents de països com Marroc, Romania, Algèria, Colòmbia i Equador, que condicionen l'acció docent amb la finalitat de facilitar la integració d'aquestes persones.

APLICACIÓ DEL REGLAMENT DE RÈGIM INTERN (RRI) A LA PRESÓ D'ALBOCÀSSER: LA INSTITUCIÓ I L'ENSENYAMENT, L'ALUMNAT I EL PERSONAL DOCENT

El Reglament de Règim Intern pretén ser un conjunt d'objectius, de principis i de normes amb la finalitat de regular les relacions entre membres de la comunitat educativa (alumnat, professorat, direcció i equip tècnic del centre penitenciari i personal no docent) i el funcionament del centre. És l'instrument idoni per a potenciar una educació íntegra en la llibertat, l'autonomia i la participació, amb les particularitats pròpies de circumscriure's en un centre penitenciari.

Quant a l'organització dels estudis, cal dir que es diferencien dos cicles com a qualsevol EPA ordinària. El **Cicle I** acull tres cursos (alfabetització, neolectors i certificat d'escolaritat; o C1N1, C1N2 i C1N3, respectivament). El **Cicle II** està conformat per dos cursos conduents a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària (C2N1 i C2N2).

A banda de l'ensenyament formal, enguany també s'han iniciat els tràmits perquè l'any 2010-2011 s'implante el **Batxillerat a distància** per a aquell alumnat que s'ha graduat al llarg del present curs escolar, amb la coordinació de l'IES Francesc Ribalta de Castelló de la Plana. A més a més, amb el conveni signat amb l'Escola Oficial d'Idiomes de Castelló, l'alumnat del centre penitenciari d'Albocàsser ha pogut presentar-se a les proves lliures que s'ofereixen en els diferents idiomes del centre castellanenc, amb l'assistència a la presó dels examinadors específics dels idiomes sol·licitats.

Els **Cicles Formatius**, que es desenvolupen en altres presons valencianes, encara no han estat plantejats per la Direcció del nostre centre, ni tampoc es té prevista la seua implantació per al proper curs 2010-2011. No obstant això, el Ministeri d'Interior, així com altres entitats públiques com el SERVEF, s'ocupen d'oferir cursos de formació específica laboral per aprendre oficis diversos: jardineria, esports, panaderia, etc.

Pel que fa a **estudis superiors**, l'alumnat amb titulació mitjana, pot sol·licitar les provés d'accés o directament matricular-se en la UNED, encara que aquest tema està directament controlat pel Coordinador de Formació de la Institució Penitenciària.

Pel que fa a l'**alumnat** i els trets que l'identifiquen de manera més particular en el RRI del CPFPA d'Albocàsser cal citar, en primer lloc, que assisteix a les classes de manera opcional, per això està generalment molt ben valorada, a més a més de l'aportació personal que els condueix a una millora en els seus propòsits personals d'assoliment de la reinserció social. Tanmateix, sol haver casos aïllats en què ens trobem un interès particular a aconseguir permisos especials, vis a vis, etc.

Hi ha un document administratiu de caire penitenciari que esdevé imprescindible per al devenir de la pràctica docent: es tracta de **les ordres d'eixida** del mòdul. En aquestes ordres es supervisa per part de la Subdirecció de Seguretat de la presó el llistat d'alumnat proposat pels diferents professors perquè assistisquen a l'aula de l'edifici sociocultural (on s'ubica l'escola). Cada vegada que un intern ha d'abandonar un mòdul per traslladar-se a qualsevol espai intern del centre penitenciari ha de rebre el vistiplau del Subdirector i cal contrastar les dades de tot l'alumnat procedent de diversos mòduls perquè no hi haja cap susceptibilitat d'incompatibilitat entre ells, per tal d'evitar baralles o situacions d'encontres no desitjats entre certs perfils d'interns.

Un altre fet peculiar que cal contemplar en la vida rutinària de l'alumnat de la nostra escola és el **dia de l'economat**, que a Albocàsser s'estableix tots els dimecres. Normalment, és un jorn en què les classes lectives finalitzen abans que la resta perquè els nostres interns puguin arribar a temps per comprar els productes necessaris per passar la setmana (tabac, sabó, productes higiènics i sanitaris, etc.).

Quant a 'absentisme que es dona a les aules, de vegades pot estar provocat per la lleugeresa més o menys efectiva amb què es produeix el repartiment de la **metadona** arreu dels diferents mòduls del centre penitenciari, atés que s'esdevé un elevat percentatge d'alumnat que està en procés de desintoxicació progressiva de les drogues. Mòduls sencers, com l'UTE, que se circumscriu al 15 i al 16, tracta el problema de la drogoaddicció amb un complet programa reeducatiu que fomenta la reinserció social a través dels programes formatius i mitjançant el diàleg i la supervisió contínua d'un equip de professionals que fan un seguiment continu de la vida dels interns. A banda del repartiment de la metadona, que normalment es produeix al llarg de les primeres hores del matí, també sovintegen els casos d'absentisme justificat d'aquell alumnat que assisteix a les revisions mèdiques de manera regular o que ha estat traslladat en conducció a alguna presó estatal, per tornar al llarg d'un temps determinat, que pot ser des de pocs dies fins a diverses setmanes.

Les **infraccions** més comunes que estan tipificades en el RRI del CPFPA d'Albocàsser tenen a veure amb casos lleus com el consum de tabac en zones no habilitades. Hem de pensar que les presons són dels pocs espais públics en què es permet fumar lliurement en molts espais perquè així queda estipulat legalment, en part per desinhibir-se de la resta de problemàtiques i d'addiccions diverses. Caos més greus d'infraccions són els intercanvis de drogues o el consum d'estupefaents (heorina, cocaïna, haixix), ajustament de comptes, robatoris, incompatibilitats... Però malgrat casos molt puntuals la relació alumnat-professorat potser siga la més fluïda del Centre Penitenciari i els problemes que es generen i es penalitzen segons els postulats del RRI són molt reduïts. Pel que fa a les mesures disciplinàries greus es responsabilitza sempre

la institució: Subdirector de Seguretat. Per tant, les sancions impliquen des de l'expulsió de l'escola fins a l'internament en règim d'aïllament.

Quant al **personal docent**, al llarg dels dos primers cursos acadèmics, i des de 2009, el claustre de professorat del CPFPA d'Albocàsser s'ha nodrit de 14 docents: 10 mestres de primària i 4 professors de secundària. El principal hàndicap amb què s'ha vist afectat el professorat ha estat, indefugiblement, l'excessiva burocratització del sistema penitenciari, que ha frenat moltes actuacions docents al llarg de tot el curs escolar.

El principal lema que ha predominat entre qualsevol de les actuacions del centre penitenciari és que **la seguretat està per damunt de tot**, d'ací que diàriament els professionals hàgem de passar per diversos punts de seguretat i d'acreditació d'entrada i eixida del centre, a banda d'intercanviar el nostre DNI a l'accés per una targeta d'autorització d'entrada que cal portar en tot moment penjada del coll.

Per tant, els problemes més usuals han estat íntimament relacionats amb la voluntat de garantir la seguretat dels espais, encara que de vegades haja estat quasi de manera obsessiva i inexplicablement envers el professorat. Entre eixos entrebancs cal ressenyar problemes usuals com: tancament de docents dins de l'aulari, obertura des de la torre de control de portes sense funcionament, accessos i controls ferris, (barreres, escàners, portes, cabines...).

Així mateix, s'estipulen un seguici de prohibicions expresses: l'ús de telèfons mòbils, memòries USB i d'internet, manteniment d'una flota d'ordinadors "capats" (sense opció a introduir cap tipus de programari ni d'activitat docent), obligació d'emetre fotografies amb sol·licitud de permís signat, manca de claus per obrir i tancar l'aula, ajudes socials directes no permeses: roba, aliments, medicines...

Pel que fa a l'aspecte buròcrata comentat abans, hem d'observar que es tracta d'un problema afegit pel fet que gaudim d'una doble institució a qui hem de rendir comptes: Conselleria d'Educació i Ministeri d'Interior, la qual cosa genera un volum de feina molt per damunt a les tasques quotidianes de qualsevol centre educatiu del carrer, en tant que ens movem entre la legislació educativa valenciana i el Reglament Intern Penitenciari.

II. RRI DE L'ESCOLA DEL CENTRE PENITENCIARI CASTELLÓ II

INTRODUCCIÓ

Aquest Reglament de Règim Intern pretén ser un conjunt d'objectius, de principis i de normes amb la finalitat de regular les relacions entre membres de la comunitat educativa (alumnat, professorat, direcció i equip tècnic del centre penitenciari i personal no docent) i el funcionament del centre. És l'instrument idoni per a potenciar una educació íntegra en la llibertat, l'autonomia i la participació, amb les particularitats pròpies de circumscriure's en un centre penitenciari.

Elaborat d'acord amb la LODE, la LOGSE, i altres compendis legislatius: la Llei 1/95, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de Formació de les Persones Adultes (DOGV 31/01/1995); en allò referit als drets i deures de l'alumnat, està basat en el Decret 246/91 (DOGV

núm. 1.696, de 3/01/92) de drets i deures de l'alumnat de centres docents no universitaris de la Comunitat Valenciana; la Llei Orgànica 9/1995 de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents; l'Ordre de 14 de juny de 2000, de la Conselleria de Cultura i Educació, per la qual es regula la implantació dels programes formatius dirigits a la formació de persones adultes i per la qual es dicten instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres públics de formació de persones adultes de la Comunitat Valenciana (DOGV núm. 3.781, de 28/06/00).

ORGANITZACIÓ I ESTRUCTURA DE LA INSTITUCIÓ

EQUIP DIRECTIU DEL CENTRE

L'equip directiu del CPFPA d'Albocàsser està compost pel Director, el Cap d'Estudis i la Secretària.

Seràn competències del director:

- a) Ostentar oficialment la representació del CPFPA d'Albocàsser i representar l'administració educativa al centre.
- b) Complir i fer complir les lleis i la resta de disposicions vigents.
- c) Dirigir i coordinar totes les activitats del CPFPA d'Albocàsser cap a la consecució del projecte educatiu del centre, sense perjudici de les competències del consell escolar i del claustre del professorat.
- d) Col·laborar amb els òrgans de l'administració educativa en tot allò relatiu a la consecució dels objectius educatius del centre.
- e) Exercir la direcció de tot el personal adscrit al centre.
- f) Convocar i presidir els actes acadèmics i les reunions de tots els òrgans col·legiats del centre.
- g) Autoritzar les despeses d'acord amb el pressupost del centre i ordenar-ne els pagaments.
- h) Visar les certificacions i els documents oficials del centre.
- i) Designar la resta dels càrrecs directius i proposar-ne els nomenaments i els cessaments a l'administració educativa competent, amb la comunicació prèvia al consell escolar.
- j) Executar els acords dels òrgans col·legiats en l'àmbit de la seua competència.
- k) Coordinar la participació dels diversos sectors de la comunitat escolar, procurant els mitjans necessaris per a la més eficaç execució de les respectives atribucions.
- l) Elaborar, amb l'equip directiu, la proposta del programació anual d'activitats del centre.
- m) Promoure i impulsar les relacions del centre amb les institucions i els centres de treball del seu entorn, en especial amb els organismes públics que duen a terme tasques de responsabilitat en matèria educativa.
- n) Elevar una memòria anual a la direcció territorial de Cultura, Educació i Esport sobre les activitats i la situació general del centre.
- o) Subministrar la informació que els siga requerida per les instàncies educatives competents.
- p) Garantir la informació sobre la vida del centre als diversos sectors de la comunitat escolar i a llurs organitzacions representatives.
- q) Facilitar el dret de reunió de professorat, d'acord amb el que disposa la Llei Orgànica del Dret a l'Educació

- r) Afavorir la convivència al CPFPA d'Albocàsser i imposar les correccions que corresponguen, d'acord amb allò establert per l'administració educativa i en compliment dels criteris fixats pel consell escolar
- s) Realitzar les contractacions d'obres, serveis i subministraments d'acord amb el que s'estableix en l'article 7.2 de la Llei Orgànica 9/1995 (BOE núm. 278, de 21 de novembre de 1995), de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents.

El Director **cessarà** en les seues funcions en acabar el mandat o en produir-se alguna de les causes següents:

- a) Trasllet voluntari o forçós, declaració de la situació de serveis especials, excedència voluntària o forçosa i suspensió de funcions, d'acord amb el que disposa la legislació vigent.
- b) Renúncia motivada acceptada per l'autoritat educativa que va procedir al nomenament.
- c) Revocació per l'autoritat educativa, a proposta raonada del consell escolar i audiència a l'interessat.
- d) Incompliment greu de les seues funcions, amb informe previ raonat del consell escolar i audiència a l'interessat.
- e) Pèrdua de la condició de funcionari públic per alguna de les causes previstes en la legislació vigent.

El **cap d'estudis** del CPFPA d'Albocàsser serà un professor d'aquest centre, designat pel director amb la comunicació prèvia al consell escolar i serà nomenat pel director territorial d'Educació. Seran **competències del Cap d'Estudis**:

- a) Coordinar i vetllar per l'execució de les activitats de caràcter acadèmic del professorat i de l'alumnat relacionades amb la programació anual d'activitats del centre, d'acord amb les orientacions del director.
- b) Confeccionar els horaris acadèmics en col·laboració amb la resta d'òrgans unipersonals i vetllar pel seu estricte compliment.
- c) Coordinar les activitats dels òrgans unipersonals que tinguen caràcter acadèmic, d'acord amb les orientacions del director.
- d) Coordinar les activitats d'orientació, així com les activitats del servei d'ajut que incidisquen en el centre, d'acord amb les orientacions del director.
- e) Vetllar pel compliment dels criteris que fixe el claustre de professorat sobre l'avaluació de l'alumnat.
- f) Custodiar i disposar la utilització del material didàctic.
- g) Programar i coordinar el desenvolupament de les activitats escolars complementàries seguint les directrius del consell escolar.
- h) Controlar l'assistència i la puntualitat del professorat donant compte al director.
- i) Qualsevol altra funció que li puga ser encomanada per director dins del seu àmbit de competència

La **Secretaria** recaurà en un professor del CPFPA d'Albocàsser, designat pel director amb la comunicació prèvia al consell escolar i serà nomenat pel director territorial d'Educació. Seran **competències** de la Secretaria:

- a) L'ordenació del règim administratiu del centre.
- b) Custodiar els llibres i els arxius del centre.
- c) L'expedició, certificació i compulsació de documents referents a la vida acadèmica de l'alumnat i, en general, expedir les certificacions que sol·liciten les autoritats i els interessats.
- d) Actuar com a tal en els òrgans col·legiats del CPFPA d'Albocàsser, alçar i custodiar les actes de les seues sessions i donar fe dels acords presos amb el vistiplau del director
- e) Formular l'inventari general del centre i mantenir-lo actualitzat
- f) L'elaboració de la memòria anual del centre, amb l'ajut de l'equip directiu, així com de les estadístiques i els estudis sobre l'alumnat.
- g) Organitzar, administrar i gestionar els serveis de compra i magatzematge de material fungible, conservació d'edificis, obres, instal·lacions i, en general, els serveis del centre.
- h) Formular l'avantprojecte de pressupost del centre.
- i) Trametre les despeses autoritzades pel director i efectuar-ne els pagaments necessaris
- j) Disposar conjuntament amb el director dels comptes autoritzats en entitats de crèdit
- k) Elaborar els comptes justificatius de despeses del centre
- l) Liquidar i recaptar les taxes administratives i tots els drets que se'n deriven de l'aplicació de la legislació vigent
- m) Confeccionar la memòria econòmica, la rendició anual de comptes per al Consell Escolar i l'avantprojecte del pressupost del centre per a cada exercici econòmic.
- n) Realitzar i supervisar la recaptació i liquidació de les subvencions i els drets econòmics.
- o) Supervisar l'acompliment de les disposicions relatives a la higiene i seguretat.
- p) Qualsevol altra funció que li encomane el director dins l'àmbit de la seua competència

COORDINACIÓ I CONTROL – REGULACIÓ: EL CLAUSTRE I EL CONSELL ESCOLAR.

El Clause del Professorat

El claustre del professorat és l'òrgan de participació del professorat i té la responsabilitat de planificar, coordinar, decidir i, si escau, informar sobre tots els aspectes docents del centre. Estarà integrat per la totalitat de professors i professores que presten servei al CPFPA d'Albocàsser i serà presidit pel director.

Són competències del claustre del professorat :

- a) Programar les activitats docents del centre.
- b) Elegir els seus representants en el consell escolar.
- c) Fixar i coordinar els criteris d'avaluació.
- d) Aprovar en primera instància la distribució dels horaris de les classes a proposta del cap d'estudis.
- e) Promoure iniciatives en l'àmbit de l'experimentació o investigació pedagògica, així com en la formació i el perfeccionament del professorat
- f) Coordinar les funcions d'orientació i tutoria de l'alumnat en les diferents modalitats d'ensenyament
- g) Elevar a l'equip directiu les propostes per a l'elaboració de la programació general del centre i per al desenvolupament de les activitats complementàries, així mateix informar aquesta programació abans de la seua presentació al consell escolar.

- h) Conèixer les candidatures a la direcció i els programes presentats pels candidats.
- i) Analitzar i valorar els resultats de l'avaluació que del centre realitzi l'administració educativa o qualsevol informe referent al seu funcionament.
- j) Qualsevol altra que puga ser-li atribuïda reglamentàriament.

El **claustre** es reunirà preceptivament una vegada al trimestre i sempre que ho sol·licite, almenys, un terç dels seus membres o siga convocat pel director. En qualsevol cas, serà preceptiva una sessió de claustre en començar el curs i una en acabar-lo

La convocatòria del claustre ordinari s'haurà de fer amb una antelació no inferior a les quaranta-vuit hores. Els claustres extraordinaris s'hauran de celebrar en un termini no superior a quinze dies després de la seua sol·licitud, i es podran convocar amb només vint-i-quatre hores d'antelació.

Tota convocatòria de Claustre haurà d'indicar la data i l'hora de la sessió, així com l'ordre del dia, i serà enviada a cadascun dels membres del claustre.

Fins quaranta-vuit hores abans de la sessió d'un claustre ordinari, qualsevol dels seus membres podrà presentar a la direcció del CPFPA d'Albocàsser propostes de punts a tractar, els quals s'inclouran en l'ordre del dia i seran debatuts sempre que el claustre es crega amb suficients coneixements per parlar-ne ; en el cas contrari s'inclouran en l'ordre del dia del claustre següent.

El claustre quedarà constituït a la primera convocatòria amb la presència de la meitat més un dels seus components. En cas d'una segona convocatòria, es constituirà amb un terç dels seus membres.

Els acords es prendran per majoria simple dels assistents, o bé per majoria relativa, quan no es puga arribar a una majoria simple. En cas d'empat es procedirà a una segona votació. Si es manté l'empat, el claustre decidirà el procediment a seguir per desfer-lo.

El claustre serà presidit pel director, o, en la seua absència, pel Cap d'Estudis.

De cada sessió, el secretari del CPFPA d'Albocàsser, que hi actuarà com a secretari, n'alçarà acta, que serà aprovada o rebutjada a la sessió següent.

El claustre tindrà dret a ser informat de les decisions del consell escolar, de la comissió econòmica, de la junta acadèmica i de la resta de comissions que es puguen crear al si del consell escolar.

El Consell Escolar

La composició del Consell Escolar està regulada en l'ORDRE de 10 d'octubre de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, sobre constitució i designació dels òrgans de govern dels centres docents concertats, en desplegament de la disposició final primera 4 de la Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents.

L'elecció de representants dels diversos sectors de la comunitat educativa en el Consell Escolar haurà de produir-se en la segona quinzena del mes de novembre del respectiu any.

El Consell Escolar del centre estarà constituït per:

- La Direcció.
- El cap d'estudis.
- Tres representants del professorat.
- Cinc representants de l'alumnat del centre penitenciari.
- Un persona representant del Centre Penitenciari (Directora, Subdirectora de Tractament.).

Els representants dels professorat, de l'alumnat i del centre penitenciari ostentaran la seua representació per dos anys i podran ser reelegits. Tots els membres del consell escolar tenen veu i vot, excepte el secretari que hi tindrà veu, però no vot.

Seràn atribucions del **consell escolar**:

- a) Establir les directrius per a l'elaboració del projecte educatiu del centre, aprovar-lo i avaluar-lo, sense perjudici de les competències que el claustre del professorat té atribuïdes en relació amb la planificació i organització docent.
- b) Elegir-ne el director.
- c) Decidir sobre l'admissió d'alumnes, amb la subjecció a les normes que a aquest efecte emeta la Conselleria d'Educació.
- d) Resoldre els conflictes i imposar les correccions amb finalitat pedagògica que corresponguen a les conductes de l'alumnat que perjudiquen greument la convivència en el centre, segons les normes que regulen els drets i deures de l'alumnat, Decret 246/1991, de 23 de desembre.
- e) Aprovar el projecte de pressupost del centre i la seua execució.
- f) Promoure la renovació de les instal·lacions i de l'equip escolar, i vigilar-ne la seua conservació.
- g) Aprovar i avaluar la programació general del centre i de les activitats escolars complementàries que amb caràcter anual elabore l'equip directiu;
- h) Establir els criteris sobre la participació del centre en activitats culturals, esportives i recreatives, així com aquelles accions assistencials a les quals el centre pugués prestar col·laboració.
- i) Fixar les directrius per a la col·laboració, amb finalitats culturals i educatives, amb altres centres, entitats i organismes.
- j) Aprovar el reglament de règim interior del CPFPA d'Albocàsser, després d'haver estat elaborat per tots els sectors representats en el centre.
- k) Supervisar l'activitat general del centre en els aspectes administratius i docents.
- l) Analitzar i valorar el funcionament general del centre, l'evolució del rendiment escolar i els resultats de l'avaluació que del centre realitze l'administració educativa.
- m) Conèixer les relacions del centre amb les institucions i empreses del seu entorn, en especial amb els organismes públics que porten a terme tasques de responsabilitat en matèria educativa.
- n) Qualsevol altra competència que li siga atribuïda en el corresponent reglament orgànic.

El Consell Escolar es reunirà preceptivament una vegada cada trimestre i sempre que siga convocat pel director o se sol·licite per un terç dels seus membres. En qualsevol cas serà obligatòria una reunió en començar el curs i una altra en acabar-se.

La convocatòria del consell escolar ordinari es realitzarà , com a mínim, en un termini de quaranta-vuit hores abans de la reunió. Si la reunió és extraordinària s'haurà de fer en un termini no inferior a quinze dies de la seua sol·licitud. El director podrà convocar reunions extraordinàries en un termini de vint-i-quatre hores, si la urgència dels temes a tractar així ho requereix.

La notificació de la convocatòria es farà per escrit a cada membre del consell escolar i haurà d'incloure l'ordre del dia i, si escau, còpia dels documents que hagen de ser aprovats per consell escolar.

Qualsevol membre del consell escolar podrà presentar a la direcció propostes de temes a tractar-hi, que seran inclosos en l'ordre del dia si han estat realitzades abans de la convocatòria, si no és així, el director presentarà a la consideració del consell la conveniència de tractar aquests temes en la mateixa sessió. En cas que el consell considere que no està preparat per a discutir-los, s'inclouran en l'ordre del dia de la sessió següent.

L'assistència a les sessions del consell és obligatòria per a tots els seus membres.

Els acords presos pel consell no podran considerar-se vàlids si no hi ha l'assistència mínima de la meitat dels seus components.

Els acords es prendran normalment per consens. Si aquest no és possible, es determinaran per majoria simple dels representants amb dret a vot. En cas d'arribar a un empat, es repetirà la votació i si aquest continua, el mateix consell decidirà el procediment a seguir. El vot serà secret sempre que ho sol·licite un dels membres del consell.

El/la secretari, que hi actuarà com a secretari, alçarà acta que serà aprovada o refusada en la sessió següent.

L'administració educativa podrà regular la creació de comissions dependents del consell escolar per als objectius que es determinen.

Coordinació de cicles

Les reunions de coordinació de cicle tenen, entre altres, les següents funcions:

- Fixar per a cada curs, cicle i etapa els objectius mínims que ha d'assolir l'alumnat, en cada matèria específica, tot determinant la metodologia que s'emprarà i les estratègies que es desenvoluparan per a l'adquisició de coneixements i els criteris d'avaluació i recuperació de l'alumnat.
- Determinar les proves, tipus i exercicis que s'han de fer durant l'aprenentatge de l'alumnat, així com l'avaluació i formes de recuperació.
- Establir les programacions de les matèries optatives adscrites a cada departament
- Promoure la investigació educativa i organitzar i realitzar activitats complementàries com ara viatges, intercanvi d'estudis, conferències, etc.
- Establir les activitats de recuperació per a l'alumnat amb assignatures pendents i realitzar les proves corresponents a l'alumnat lliure.
- El cap de departament o d'àrea, és el responsable de la programació de les assignatures, i també de realitzar-ne el seguiment al llarg del curs.

Tutors de mòdul

Cada grup d'alumnat tindrà un tutor, nomenat per la Direcció preferentment entre el professorat del grup. El Cap d'estudis, coordinarà el treball dels tutors i mantindrà les reunions periòdiques necessàries per al bon funcionament de l'acció tutorial. Les funcions del professorat-tutor són les següents:

1. Informarà al seu alumnat de les disposicions i normes del centre i de qualsevol altra circumstància que els afecte. Vetlarà perquè l'alumnat conega i respecte estes normes i les de convivència interna del grup.
2. Al principi de curs, convocarà l'alumnat, coordinant-se amb el Cap d'estudis, per a informar-los de: horari de classes, professorat responsable de cada assignatura, reglament de règim intern, justificació de faltes i altres normes reguladores del procés educatiu que els afecte.
3. Atendrà i oferirà informació sobre el procés d'aprenentatge als vincles externs de la presó sempre que siga necessari i estiga autoritzat per la Subdirecció de Seguretat de la presó.
4. Comunicarà a la Subdirecció de Tractament, amb la periodicitat que es determine, les faltes d'assistència de l'alumnat, tant les justificades com les no justificades.
5. Donarà, després de cada avaluació o al final de curs, els butlletins de notes a l'alumnat.
6. Induirà el seu alumnat a la conservació i neteja del centre, així com a mantenir l'ordre i l'harmonia.
7. Participar en el desenvolupament del pla d'acció tutorial i en activitats d'orientació, sota la coordinació del Cap d'estudis i amb la col·laboració de la resta de professorat.
8. Coordinar el professorat del seu grup en tot allò referent al procés d'aprenentatge de l'alumnat del mateix.
9. Organitzar i presidir les sessions d'avaluació del seu grup si escau.
10. Facilitar la integració de l'alumnat en el grup i fomentar en ells el desenvolupament d'actituds participatives.
11. Orientar i assessorar l'alumnat en els seus processos d'aprenentatge i sobre les seues possibilitats acadèmiques i professionals.
12. Informar el professorat i l'alumnat del grup al principi de curs dels objectius, programes escolars i criteris d'avaluació, així com, al llarg del curs de tot allò relacionat amb les activitats docents, amb el programa i programes d'educació bilingüe del centre i amb el procés d'ensenyament aprenentatge de l'alumnat del grup i de les avaluacions obtingudes.
13. Fomentar la cooperació educativa entre el professorat i resta de membres de la comunitat educativa.
14. Coordinar les activitats complementàries de l'alumnat del grup.
15. Recollir les aspiracions, necessitats i consultes de l'alumnat.
16. Informar a l'alumnat a principi de curs dels seus drets i deures.

ORGANITZACIÓ DE L'ENSENYAMENT

DIVISIÓ DEL PERÍODE LECTIU

Al principi del curs acadèmic, la direcció del centre, amb el cap d'estudis, s'encarregarà de coordinar l'horari dels diferents cursos, atenent al calendari escolar que ens ve donat des de la Conselleria de Cultura i Educació.

Una vegada fixat el calendari de les avaluacions, aquesta informació es farà arribar al professorat a través del Claustre de Professorat i de la Comissió de Coordinació Pedagògica.

PLANIFICACIÓ I PROGRAMACIÓ DOCENT

Els centres docents completaran i desenrotllaran el currículum dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats d'ensenyament en el marc de la seua programació docent.

En el nostre centre la Programació de les diferents matèries serà tractada

Etapa d'Educació d'Adults ————— Cicles (Primer i Segon)

El professorat que impartix una mateixa àrea o matèria elaborarà la programació didàctica corresponent abans del començament de cada curs, de manera col·legiada, en coherència amb el Projecte Curricular i amb el Pla per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Aquesta programació serà elaborada pel professorat dels diferents cicles, en reunions programades a principis de curs a tals efectes, supervisades pels Coordinadors de Cicle, pel Cap d'estudis i per la Direcció.

La Programació didàctica tindrà, entre altres, les següents finalitats:

1. Facilitar la pràctica docent
2. Assegurar la coherència entre les institucions educatives i la pràctica docent.
3. Servir com a instrument de planificació, de desenrotllament i avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge.
4. Oferir el marc de referència més pròxim per a organitzar les mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat.
5. Proporcionar elements d'anàlisi per a l'avaluació del Projecte Educatiu, del Projecte Curricular i de la pràctica docent.

La Programació didàctica té diferents nivells; el més concret de tots és el que es referix a la Programació d'aula elaborada pel propi professorat de la matèria. Aquesta resulta la més dinàmica, flexible i canviant ja que s'ha d'adaptar a les particularitats del grup.

ELEMENTS

La Programació didàctica transformarà les intencions educatives en una proposta coherent d'activitats d'aula. Inclourà:

- Objectius generals dels continguts i dels criteris d'avaluació de l'àrea o matèria al cicle i curs i a l'alumnat.
- La programació contindrà la selecció, l'organització i la seqüenciació dels continguts de les àrees.
- Els continguts són de tres tipus: conceptuals (de fets i principis), procedimentals (varietats del "saber fer" teòric o pràctic) i actitudinals (actituds, normes i valors).
- S'inclourà en la programació les competències bàsiques que ens vénen marcades per llei i es relacionaran amb els continguts a treballar.
- En eixe sentit, es distingirà entre continguts bàsics o mínims per aconseguir un desenvolupament adequat dels objectius de l'àrea o matèria, d'acord amb els criteris d'avaluació. Per una altra banda, els continguts complementaris, d'ampliació o reforç, es facilitaran, per a l'alumnat que ho necessita.
- Metodologia didàctica. Contemplarà: activitats i estratègies en funció del grau de dificultat i dels distints estils d'aprenentatge, recursos didàctics, distintes formes d'agrupament de l'alumnat, etc.
- Avaluació. Es determinarà els procediments i instruments per avaluar els aprenentatges de l'alumnat i seguir la seua progressió.

LÍNIA PEDAGÒGICA

Les activitats educatives del centre, de conformitat amb els principis de la Constitució, aniran dirigides al ple desenvolupament de la personalitat de l'alumnat mitjançant una formació humana i integral, l'aprenentatge actiu del mode de vida democràtic i l'adquisició d'hàbits intel·lectuals, morals i de treball, tot açò en un marc de coeducació que assegura la igualtat de drets i la no discriminació en la recepció d'ensenyaments.

El CPFPA d'Albocàsser, a més, presenta les particularitats pròpies de qualsevol centre penitenciari i, com a tal, és un centre d'ensenyament aconfessional que promou la pluralitat, la tolerància i el respecte cap a totes les manifestacions culturals, ideològiques i religioses que respecten aquests principis:

Pluralisme i valors democràtics.

Segons els principis constitucionals, al centre no s'exclourà ningú per la seua procedència, religió, ideologia o nivell econòmic. Igualment, transmetrem al nostre alumnat els valors bàsics d'una societat democràtica: el respecte als altres, a un mateix i a l'entorn, el sentit de la llibertat i de la responsabilitat, la solidaritat i la satisfacció pel treball ben fet, que els ajuden a redissenyar les seues respectives vides i poder reorientar-les en un futur, aconseguint així una reinserció social òptima.

Coeducació

Educarem el nostre alumnat per a la igualtat, sense discriminació per raó de sexe. El professorat evitarà reproduir els rols tradicionals, discriminatoris i no equitatius, assignats socialment a homes i dones, i utilitzarà una metodologia didàctica que proporcione a l'alumnat imatges diversificades i no convencionals d'un sexe i de l'altre.

Arrelament al context sociocultural

Afavorirem el contacte del nostre alumnat amb les característiques definitòries del País, fomentant el coneixement del patrimoni cultural i de l'entorn natural, fent especial èmfasi al coneixement i ús de la nostra llengua.

S'intentarà despertar l'interès per l'estudi, l'esperit crític, la capacitat de decisió i una actitud participativa.

El centre donarà resposta a la diversitat de l'alumnat, tenint en compte els seus coneixements previs i atenent els diferents ritmes d'aprenentatge i les diferents capacitats intel·lectuals.

S'estimularà la formació humanística, l'adquisició de coneixements i la pràctica de tècniques d'anàlisi i de recerca per apropar l'alumnat al món del pensament, l'art i la cultura. Igualment, s'estimularà el coneixement científic i tecnològic, la investigació i la sistematització científica, dirigida a la utilització pràctica. Es promourà una actitud oberta cap als canvis produïts pel progrés tecnològic.

Considerem que l'ordre i la disciplina són valors indispensables per poder realitzar la tasca educativa. Fomentarem, per tant, el respecte, el diàleg, la reflexió i la col·laboració entre tots els membres de la comunitat educativa.

PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE SIGNIFICATIU

Al CPFPA d'Albocàsser se segueix un línia pedagògica d'aprenentatge significatiu. Això vol dir que en el procés d'ensenyament-aprenentatge, cal tenir en compte el que un alumne és capaç de fer i aprendre en un moment determinat, depenent de l'estadi de desenrotllament operatori en què es trobe. La concreció curricular que es faça ha de tenir en compte aquestes possibilitats no només pel que fa a la selecció dels objectius i dels continguts, sinó també en la manera de planificar les activitats d'aprenentatge, de forma que s'ajusten a les peculiaritats de funcionament de l'organització mental de l'alumnat. S'haurà de tindre en consideració els coneixements previs que ha construït l'alumnat en les seues experiències educatives anteriors. Se seguirà aquest principi per establir la seqüenciació de l'aprenentatge i també les implicacions per a la metodologia de l'ensenyament i per a l'avaluació.

L'ensenyament eficaç és, doncs, el que partix del nivell de desenvolupament efectiu de l'alumnat, però no per acomodar-s'hi, sinó per fer-lo progressar a través de la zona de desenvolupament pròxim, per ampliar i per generar, eventualment, noves zones de desenvolupament pròxim. Si el nou material d'aprenentatge es relaciona de manera substantiva i no aleatòria amb el que l'alumnat ja sap, és a dir, si és assimilat a la seua estructura cognitiva,

ens trobem en presència d'un *aprenentatge significatiu, en contraposició d'un aprenentatge repetitiu memorístic o mecànic.*

La significativitat de l'aprenentatge està molt directament vinculada a la seua funcionalitat. Que els coneixements adquirits -conceptes, destreses, valors, normes, etc.- siguen funcionals, és a dir, que puguin ser efectivament utilitzats quan les circumstàncies en què es troba l'alumnat ho exigixen, ha de ser una preocupació constant de l'educació escolar.

El procés mitjançant el qual es produïx l'aprenentatge significatiu necessita una intensa activitat de l'alumnat, que ha d'establir relacions entre el nou contingut i els elements ja disponibles en la seua estructura cognitiva.

S'ha de distingir la memorització mecànica i repetitiva, de la memorització comprensiva que és un ingredient fonamental de l'aprenentatge significatiu.

Com més rica siga l'estructura cognitiva de l'alumnat, més gran serà la possibilitat que pugui construir significats nous, és a dir, més gran serà la capacitat d'aprenentatge significatiu. Memorització comprensiva, funcionalitat del coneixement i aprenentatge significatiu són els tres vèrtexs d'un mateix triangle.

Cal també ressaltar la importància que ha de donar-se en l'aprenentatge escolar a l'adquisició d'estratègies cognitives d'exploració i de descobriment, d'elaboració i organització de la informació, així com al procés intern de planificació, regulació i avaluació de la pròpia activitat.

La modificació dels esquemes de coneixement de l'alumnat és l'objectiu de l'educació escolar. Podem caracteritzar la modificació dels esquemes de coneixement en el context de l'educació escolar com un procés d'equilibri inicial -desequilibri-, reequilibri posterior.

La línia pedagògica estarà d'acord amb les idees i principis que configuren la concepció constructivista de l'aprenentatge i de l'ensenyament. Assenyalant que el desenvolupament i l'aprenentatge humans són bàsicament el resultat d'un procés de construcció,

AVALUACIÓ DELS APRENTATGES

L'activitat educativa es desenrotllarà atenent als següents principis:

1. L'avaluació de l'educació serà contínua i integradora.
2. L'avaluació del sistema educatiu s'orientarà a la permanent adequació del sistema a les demandes socials i a les necessitats educatives i s'aplicarà sobre l'alumnat, el professorat, els centres, els processos educatius i sobre la pròpia Administració.

L'avaluació dels aprenentatges constituïx l'element clau per a justificar la qualitat de l'educació. S'accepta el caràcter retroalimentador dels processos instructiu i educatiu i el seu paper central en la gestió de la millora de l'activitat de l'alumnat, del professorat i de l'escola. L'avaluació s'entén com un procés també de caràcter formatiu, essencial per reajustar el desenvolupament de l'ensenyament-aprenentatge. Es considera en l'actualitat com un factor de primer ordre per a millorar la qualitat de l'educació.

El concepte d'avaluació es planteja en termes de mesura, d'obtenir dades qualitatives, de dèficit, d'assoliment i de progrés, de detectar el coneixement de fets i dades, de detectar el grau de comprensió i relació dels coneixements, d'informar-nos sobre les actituds que desenvolupen, d'informar-nos sobre la manera de ser de l'alumnat, d'informar-nos de la manera d'actuar l'alumnat, de millorar la comprensió i els diagnòstics sobre l'alumnat, de millorar la comprensió de les situacions d'ensenyament i aprenentatges.

Ens farem les següents qüestions: què, quan i com avaluem i què fem amb la informació recollida. Respecte a l'avaluació formativa, avaluem els progressos o deficiències de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, avaluem durant el procés d'aprenentatge, observant de manera sistemàtica el procés. Amb la informació recollida prendrem decisions per informar l'alumnat de la situació en què es troben, quins aspectes haurien de millorar i el que haurien de fer per tal de superar-se. Tanmateix, es prendran decisions per afavorir el progrés de l'alumnat.

Una altra qüestió molt important i que ha de quedar aclarida és amb què s'avaluarà, aquesta dimensió la constitueixen els instruments i les activitats d'avaluació.

L'alumnat que han de ser avaluats estaran assabentats de quin tipus de proves se'ls demanarà superar, quins seran els continguts mínims exigits i com es realitzarà l'avaluació. Aquesta informació li arribarà a través de cadascun del professorat de cada àrea o matèria. Els continguts mínims vindran marcats pel currículum. En els departaments o en els cicles el professorat fixarà la metodologia de l'avaluació, és a dir, els instruments i les activitats d'avaluació.

ORGANITZACIÓ I AGRUPAMENT DE L'ALUMNAT

Per a aconseguir un fi és necessari comptar amb la forma de fer-ho. En tots els grups és important la dinàmica i les interrelacions que es creen entre els membres components. Un grup no és tan sols el resultat d'una suma d'individualitats, és una estructura molt més complexa. És evident la importància que té en el procés d'ensenyament-aprenentatge l'organització així com l'agrupament. El rendiment està lligat tant a les formes d'agrupar i separar l'alumnat com a l'ensenyament que aquests reben.

L'objectiu és obtenir ensenyaments de les estratègies implementades, encerts i errades comeses. El moment per a realitzar canvis no està establert. Es pot revisar quan es produïx un canvi, o quan volem millorar els resultats.

Al' hora de pensar en diferents tipus d'agrupament cal tindre en compte els següents factors:

- a) La forma d'afrontar la solució de conflictes entre l'alumnat.
- b) La confiança del grup en l'èxit.
- c) El recolzament per part del professorat del treball, necessitats i demandes de l'alumnat.
- d) La implicació afectiva dels diferents estaments de la comunitat educativa.
- e) El treball efectivament cooperatiu de conformitat amb les propostes del currículum.
- f) Els sistemes d'assignació de responsabilitats, mitjans, espais i recursos.
- g) La incorporació d'estructures de millora, com el sistema d'avaluació d'alumnat.
- h) La dimensió del lideratge apareix com una variable d'eficàcia escolar en funció de la seua aportació a l'organització, la unitat i la coordinació d'esforços al servei d'un projecte unitari i comú.

L'alumnat estan agrupats, com resulta evident, en nivells, per cursos, el tutor o professorat de cadascuna de les matèries podrà disposar la forma que millor li resulte per a treballar atenent les característiques de cada grup. Els agrupaments han de tindre en compte l'edat dels individus, l'assignatura, el nivell personal, conceptes a treballar i la resposta del grup. Es faran de forma flexible de manera que es puga canviar quan sembla convenient pel mateix procés de retroalimentació que es crea amb l'avaluació.

A més dels grups per nivells existixen altres tipus d'agrupaments com els grups que es creen per a fer reforç en les assignatures instrumentals, amb els individus que es considera tenen un retràs important en l'àrea, amb la finalitat de poder organitzar els objectius de forma més adequada al nivell actual de competències de l'alumnat. Aquests tipus d'agrupament es realitzaran sempre i quan disposem de personal docent suficient. També el grup d'alumnat nouvingut que pot rebre un reforç en l'àrea de llenguatge perquè es puga comunicar millor, donant-li l'eina bàsica que és la llengua per a poder incorporar-se al sistema educatiu.

ORIENTACIÓ PERSONAL, ACADÈMICA I PROFESSIONAL DE L'ALUMNAT

El Centre considera prioritari dins de les seues funcions donar recolzament i coordinar l'acció tutorial del professorat i orientar escolar, acadèmica, vocacional i professionalment a l'alumnat del centre.

L'alumnat rebrà assessorament tècnic en:

- Orientació escolar, perquè puga enfrontar-se a les dificultats que li apareguen en els estudis, intentant que obtinga el màxim aprofitament possible.
- Orientació professional, perquè conega el sistema educatiu, relacionant-lo amb les seues pròpies possibilitats, rebent ajuda en la presa de decisions.
- Orientació personal: individual o en grup, assessorant-los per a aconseguir un major coneixement i estima d'ells mateixos, desenrotllant la seua maduresa i les habilitats socials, indispensables per aconseguir la reinserció social..

El paper del tutor en l'acció d'orientació és fonamental, destacant els aspectes següents:

- L'orientació i l'acció tutorial és un element bàsic i aglutinador del procés educatiu, que ha d'assegurar-nos una educació integral i personalitzada de l'alumnat.
- La tutoria és un element inherent a la funció docent i al currículum.
- S'ha de produir una integració de la funció tutorial en la funció docent: tot el professorat està implicat en l'acció tutorial, independentment que tinga assignat un grup o no.
- La funció tutorial és una funció cooperativa que implica tota la comunitat educativa (alumnat, responsables dels alumnes en el centre penitenciari, professorat, equip docent i directiu, orientador, etc.). En l'aplicació de les tasques tutorial es produïxen interaccions entre els diferents agents.

L'ALUMNAT

DISPOSICIONS GENERALS

Article 1.- Tot l'alumnat té els mateixos drets i deures, sense més distincions que aquelles que se'n deriven de la seua edat i del seu nivell d'ensenyament.

Article 2.- L'exercici dels seus drets, per part de l'alumnat, implicarà el reconeixement i el respecte dels drets de tots els membres de la comunitat educativa.

Article 3.- L'administració educativa i els òrgans de govern dels centres docents garantirán en el respectiu àmbit d'actuació, el correcte exercici i l'estricta observança dels drets i deures de l'alumnat en els termes establerts en aquest decret, amb la supervisió de la Subdirecció de Seguretat, de la Subdirecció de Tractament i de la Direcció del centre penitenciari o persones en qui deleguen.

DELS DRETS DE L'ALUMNAT

Article 4

I.- L'alumnat té dret a rebre una formació que li permeta aconseguir el ple desenvolupament de la seua personalitat dins del centre penitenciari, amb la fi d'aconseguir reconduir la seua vida fora de la presó i d'assolir, per tant, la reinserció social. Amb aquest objectiu s'encaminarà sempre la programació general del centre.

II. La formació de l'estudiantat haurà d'incloure:

- a) La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i l'exercici de la tolerància i de la llibertat des dels principis democràtics de convivència.
- b) L'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball, i també de coneixements científics, tècnics, humanistes, històrics i estètics.
- c) La formació universal de la persona i el coneixement del seu entorn social i cultural immediat i, en especial, de la llengua, la història, la geografia, la cultura i la realitat de la Comunitat Valenciana.
- d) La formació en el respecte a la pluralitat lingüística i cultural d'aquesta comunitat.
- e) La formació religiosa i moral, que estiga d'acord amb les seues pròpies conviccions.
- f) La capacitat per a l'exercici de les activitats professionals i intel·lectuals.
- g) La formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.
- h) El desenvolupament harmònic de l'afectivitat, de l'autonomia personal i de la capacitat de relació amb la resta de persones.
- i) L'educació que assegure la protecció de la salut i el desenvolupament de les capacitats físiques.
- j) La participació en la millora de la qualitat de l'ensenyament.

III.- L'organització del treball dins de la jornada escolar s'haurà d'ajustar a l'edat i a les característiques pròpies de l'alumnat per tal de permetre el ple desenvolupament de la seua personalitat.

Article 5

I.- L'alumnat té dret a una valoració objectiva del seu rendiment escolar, per la qual cosa han de ser informats dels criteris d'avaluació i les proves a què seran sotmesos, d'acord amb els objectius i continguts de l'ensenyament en cada curs o període d'avaluació.

II.- L'alumnat té dret a sol·licitar aclariments per part del professorat pel que fa a les qualificacions d'activitats acadèmiques o d'avaluacions parcials o finals de cada curs.

III.- L'alumnat o els seus representants legals tenen dret a posar una reclamació en relació a les qualificacions de les esmentades avaluacions, en els termes previstos en la legislació vigent.

Article 6.- L'alumnat té dret que el respecten la llibertat de consciència i les seues conviccions religioses, ètiques, morals i ideològiques, i també la seua intimitat quant a aquelles creences o conviccions.

L'exercici d'aquest dret es garantirà mitjançant:

- a) La informació, prèvia a la matriculació, sobre el caràcter propi del centre.
- b) El foment de la capacitat i actitud crítica de l'alumnat, que els possibilita la realització d'opcions de consciència en llibertat.
- c) La implantació d'un ensenyament basat en criteris objectius i exclòs de tota manipulació propagandística o ideològica de l'alumnat, sense perjudici de la llibertat d'expressió, que s'exercirà en els termes previstos en l'ordenament jurídic .

Article 7.-

I.- L'alumnat té dret al respecte de la seua integritat, física i moral, i de la seua dignitat personal.

II.- L'alumnat té dret a desenvolupar la seua activitat acadèmica en les condicions de seguretat i higiene adequades.

III.- El centre docent està obligat a mantenir la reserva de tota aquella informació pel que fa a les circumstàncies personals i familiars de l'alumnat. Quan aquestes circumstàncies ho requerisquen, la Direcció del centre lliurarà la informació a l'òrgan competent.

Article 8.-

I.- L'alumnat té dret a participar en la vida i en el funcionament dels centres escolars, tant en l'activitat escolar com en la seua gestió.

II.- L'organització de la jornada escolar es farà tenint en compte, entre altres aspectes, les propostes i els interessos de l'alumnat. L'alumnat podrà fer propostes pel que fa a aquest tema, per mitjà dels seus representants en el Consell Escolar.

Article 9.-

I.- En establir les normes de funcionament del Consell Escolar, haurà de preveure, en tot cas, el dret dels seus membres a ser informats i contindran les mesures necessàries perquè disposen dels mitjans precisos per a la seua actuació. En el reglament s'inclourà necessàriament, com a funcions pròpies dels Consells les següents:

- a) Assessorar i donar suport als representants de l'estudiantat que formen part del Consell Escolar del centre, a qui faran arribar la problemàtica específica de cada un dels grups, nivells, classes, branques o especialitats que representen.
- b) Elaborar informes per al Consell Escolar del centre, bé per iniciativa pròpia, bé per requeriment de l'esmentat òrgan col·legiat.
- c) Ser informats, pels representants de l'alumnat, quant a l'ordre del dia de les reunions del Consell Escolar del centre amb la suficient antelació, així com dels acords adoptats, amb la finalitat de donar-los la difusió suficient per a ser tractats en els diferents nivells.
- d) Informar de les activitats a tot l'alumnat del centre.
- e) Elaborar propostes de criteris per a la confecció dels horaris d'activitats docents i extraescolars.

Article 10.-

I.- L'alumnat té dret a ser informat pels membres del Consell Escolar, tant de les qüestions pròpies del centre com d'aquelles que n'afecten altres, sempre que no s'altere el normal desenvolupament de les activitats del centre docent i d'acord amb la legislació penitenciària pertinent.

Article 11.-

I.- L'alumnat té dret a gaudir d'una orientació escolar i professional que assegura la llibertat de decisió d'acord amb les seues aptituds, coneixements i capacitats. L'alumnat també té dret al coneixement del món del treball i a adquirir la preparació necessària per tal d'inserir-s'hi, per a la qual cosa els centres escolars inclouran en la seua programació general les mesures adients.

II.- El servei de tutoria escolar, a nivell individual i de grup, és per al centre un instrument obligatori de garantia d'aquest dret. De manera especial, tothom procurarà l'orientació escolar i professional de l'alumnat amb dificultats físiques, psíquiques o amb mancances socials o culturals.

Article 12.-

I.- L'alumnat tindrà dret a rebre les ajudes necessàries per a compensar possibles mancances de tipus familiar, econòmic i sociocultural, de manera que es promoga el seu dret a l'accés als diferents nivells educatius en un marc d'igualtat d'oportunitats. A tals efectes es treballarà estretament amb la Direcció del centre penitenciari.

II.- El centre escolar podrà mantenir relacions amb altres serveis públics i comunitaris a fi d'atendre les necessitats de l'alumnat, especialment pel que fa a l'alumnat desfavorit socioculturalment i econòmicament.

Article 13.- L'assistència mèdica i hospitalària de l'alumnat correrà a càrrec del centre penitenciari Castelló II, depenent del Ministeri d'Interior.

Article 14.- En els casos d'accident o malaltia prolongada, l'alumnat tindrà dret a l'orientació escolar presencial o a distància que corresponga, d'acord amb la dotació de professorat i recursos materials que hi haja en eixe moment. En cas de no haver suficient personal, es podrà rescindir aquest dret.

Article 15.- Tots els membres de la comunitat educativa estan obligats a respectar els drets que s'establiran en aquest reglament.

Article 16.-

I.- Els actes que tindran lloc en l'àmbit del centre docent que no respecten els drets de l'alumnat o suposen l'establiment d'impediments per a l'exercici d'aquests per part de la resta de membres de la comunitat educativa, podran ser objecte de denúncia per part de l'alumnat davant de la Direcció del centre docent o davant del Consell Escolar.

II.- La direcció, amb l'audiència prèvia de les persones interessades i, si escau, la consulta al Consell Escolar del centre, adoptarà les mesures que calguen segons disposa la legislació vigent.

III.- No obstant això, la denúncia podrà ser formulada davant dels serveis territorials de Cultura i Educació corresponents.

Si l'alumnat considera que algun dels seus drets ha estat vulnerat podrà seguir la via de reclamació prevista, verbalment o per escrit: professorat, tutor, Cap d'estudis, Direcció, Consell Escolar.

DELS DEURES DE L'ALUMNAT

Es deure de l'alumnat participar i col·laborar per tal de mantenir i millorar la convivència del centre.

Article 17.- L'estudi constituïx un deure bàsic de l'alumnat. Aquest deure queda reflectit en les obligacions següents:

- a) Assistir a classe i participar en les activitats la finalitat de les quals és desenrotllar els plans d'estudis.
- b) Respectar els horaris aprovats per tal de dur a terme les activitats del centre escolar. La puntualitat a totes les activitats és un deure bàsic.
- c) Seguir les orientacions del professorat pel que fa al seu aprenentatge.
- d) Respectar l'exercici del dret a l'estudi dels companys.
- e) L'alumnat assistirà a classe net i amb roba neta.
- f) Entregar puntualment els treballs demanats pel professorat.

Article 18.- L'alumnat té el deure de respectar l'exercici dels drets i les llibertats dels membres de la comunitat educativa, cosa la qual es concreta en les obligacions següents:

- a) Respectar la llibertat de consciència i les conviccions religioses, ideològiques, ètiques o morals, així com la dignitat, integritat i intimitat de tots els membres de la comunitat educativa.
- b) No discriminar cap membre de la comunitat educativa per raó de naixement, raça, sexe o qualsevol altra circumstància personal o social.
- c) Respectar el caràcter propi del centre, d'acord amb la legislació vigent.
- d) Respectar i utilitzar correctament els béns mobles, els equipaments i les instal·lacions del centre.
- e) Portar, respectar, cuidar i utilitzar correctament el seu material personal.
- f) Conèixer i respectar el Reglament de Règim Intern del centre.
- g) Participar i col·laborar activament, juntament amb la resta dels membres de la comunitat educativa, per tal d'afavorir la millora de l'ensenyament, de l'orientació i de la convivència al centre.

INFRACCIONS, FALTES I SANCIONS. CONVIVÈNCIA I DISCIPLINA.

És un deure fonamental de tots els que conviuen al centre, crear activament un clima de convivència i eficàcia educativa en un procés obert en el que, amb un màxim de llibertat i un mínim de coacció, prime l'autoresponsabilitat i el compromís mutu de respectar i garantir els drets d'altres. Llavors, serà preocupació de tots i de cadascun dels membres dels centre, resoldre els problemes de disciplina en un ambient de diàleg, procurant arribar a solucions que facen innecessàries les sancions o les intervencions dels òrgans unipersonals.

Article 19.- L'alumnat no podrà ser privat de l'exercici del dret a l'educació ni del seu dret a l'escolaritat.

Article 20.- En cap cas podran imposar-se sancions que atempten contra la integritat física i la dignitat personal de l'alumnat. Les sancions s'imposaran de manera proporcionada amb la falta comesa, tenint com a objectiu el manteniment i la millora del procés educatiu.

Article 21.- Correspon al Consell Escolar del centre, com a manifestació de la seua funció supervisora de l'activitat general d'aquest, vetlar perquè l'activitat acadèmica es faça en l'ambient idoni a fi que l'alumnat obtinga la formació adequada que li permeta aconseguir el desenrotllament ple de la seua personalitat.

Amb aquesta finalitat, la Direcció haurà d'informar el Consell Escolar, puntualment, de qualsevol situació que distorsiona la convivència normal en el centre.

El Consell Escolar vetlarà pel compliment efectiu de les sancions, segons que preveu aquest decret. El Consell Escolar podrà acordar la creació d'una Comissió de Convivència.

Article 22.- Els membres de la comunitat educativa en general, i el professorat en particular, posaran especial esment en la prevenció de les actuacions indisciplinàries, deixant de banda els comportaments insolidaris, agressius i antisocials, a través del contacte i de la cooperació constant amb la resta de professionals del centre penitenciari, com psicòlegs, treballadors socials, educadors i altres tècnics designats a tals efectes.

Article 23.- Les conductes irregulars de l'alumnat es desglossen en infraccions simples, faltes lleus, faltes greus i faltes molt greus.

Correspondrà sancionar la comissió de faltes greus i molt greus al Consell Escolar, les lleus a la Direcció o en la seua representació, el Cap d'Estudis, i les infraccions simples al professorat o tutor de l'alumnat.

Article 24.- SÓN INFRACCIONS SIMPLES les conductes que, per interferir en el normal exercici de l'activitat escolar, han de ser corregides i esmenades però no revestixen la suficient gravetat per a ser qualificades com a faltes.

Article 25.- SÓN FALTES LLEUS:

- a) Qualsevol acte injustificat que altere lleugerament el normal exercici de l'activitat escolar (sorolls, crits, carreres, pintades a les taules o parets, papers a terra, desordre en el passadís, neteja personal, roba inadequada no portar el material escolar necessari...).
- b) Disputes entre companys sense agressió física ni verbal.
- c) Els retards injustificats a l'hora d'incorporar-se a les activitats escolars, sempre que aquests no siguen reiteratius.
- d) Les absències injustificades a les activitats escolars, sempre que aquestes no siguen reiteratives.
- e) El lleu deteriorament per ús indegut de les dependències i material del centre.
- f) Fumar en tot el recinte escolar.
- g) Les tres primeres faltes simples són una falta lleu.

Article 26.- SÓN FALTES GREUS:

- a) Els actes d'indisciplina, injúria i ofenses greus, contra els membres de la Comunitat Escolar.
- b) L'agressió física greu contra els membres de la Comunitat Escolar.
- c) Causar, per ús indegut, danys greus en els locals, instal·lacions, materials i documents del centre.
- d) Les accions irregulars per a obtenir resultats superiors als merescuts.
- e) Els actes injustificats que pertorben greument la vida acadèmica.
- f) La sostracció de béns i objectes que pertanyen a altres membres de la Comunitat Escolar.
- g) La introducció i consum de substàncies nocives en el centre (tabac i altres drogues).

- h) L'abandonament del centre en horari escolar sense permís.
- i) El no compliment de les sancions ficades.
- j) Les tres primeres faltes lleus són una greu.

Article 27.- SÓN FALTES MOLT GREUS:

- a) Els actes d'indisciplina, injúria i ofenses molt greus, contra els membres de la Comunitat Escolar.
- b) Les injúries molt greus.
- c) L'agressió física molt greu.
- d) La suplantació de la personalitat.
- e) La sostracció i falsificació de documents acadèmics.
- f) La incitació a conductes greument perjudicials per a la salut i la integritat.
- g) Causar intencionadament desperfectes molt greus en els materials, documents i instal·lacions del centre o en els objectes que pertanyen a un altre membre de la Comunitat Escolar.
- h) Les tres primeres faltes greus són una molt greu.

Article 28- La comissió de les infraccions i faltes a què es referixen els articles anteriors comportarà la imposició de les sancions següents:

1.- Per infraccions simples, la correcció d'aquestes conductes es farà amb mitjans que servixen per a la integració de l'alumnat a la convivència (ús del diàleg, autoreflexió verbal i/o escrita, privació de l'assistència a tres classes com a màxim...)

2.- Per faltes lleus:

- a) Amonestació verbal a l'alumnat.
- b) Amonestació escrita a l'alumnat, de la qual conservarà còpia el Cap d'Estudis.
- c) En cas de maltractament del material i instal·lacions se sancionarà amb la reparació econòmica dels desperfectes. Cas que no aparega el responsable emparant-se en el grup, el Consell Escolar resoldrà. Es podran realitzar tasques, inclòs fora de l'horari escolar, per a la reparació dels objectes danyats.
- d) Realització de tasques que contribuïxen a la millora de les activitats del centre.
- e) Privació de l'assistència a algunes o a totes les classes.
- f) Privació de les activitats complementàries o extraescolars durant el temps estimat.

3.- Per faltes greus:

- a) Amonestació amb advertència que inclourà informe del professorat.
- b) Poden causar la suspensió del dret d'assistència a classe.
- c) En cas de maltractament del material i instal·lacions es sancionarà amb la reparació econòmica dels desperfectes. Cas que no aparega el responsable emparant-se en el grup, el Consell Escolar resoldrà. Es podran realitzar tasques, inclòs fora de l'horari escolar, per a la reparació dels objectes danyats.
- d) Realització de tasques que contribuïxen a la millora de les activitats del centre.
- e) Privació de les activitats complementàries o extraescolars durant el temps estimat.
- f) Canvi de classe o de grup de l'alumnat, previ estudi de les circumstàncies.
- g) Per copiar el professorat de l'àrea prendrà les mesures adients, que podrien arribar, fins i tot, a la pèrdua de la qualificació en dita matèria.

4.- Per faltes molt greus:

- a) Pèrdua de dret a l'avaluació contínua.
- b) Privació del dret d'assistència al centre per un període comprès entre set dies i un mes.
- c) Inhabilitació definitiva per a cursar estudis en el centre. L'administració facilitarà a l'alumnat un lloc escolar en un altre centre.
- d) En cas de maltractament del material i instal·lacions se sancionarà amb la reparació econòmica dels desperfectes. Cas que no aparega el responsable emparant-se en el grup, el Consell Escolar resoldrà. Es podran realitzar tasques, inclòs fora de l'horari escolar, per a la reparació dels objectes danyats.
- e) Realització de tasques que contribuïxen a la millora de les activitats del centre.
- f) Privació de l'assistència a algunes classes.
- g) Privació de les activitats complementàries o extraescolars durant el temps estimat.
- h) Canvi de classe o de grup de l'alumnat, previ estudi de les circumstàncies i amb l'assessorament d'altres professionals (educadors, psicòlegs, assistents socials...).

Article 29.- Es consideren circumstàncies atenuants:

- a) L'espontània confessió de la falta, abans que tinguera coneixement d'ella la Direcció del centre.
- b) No haver sigut objecte de sancions anteriors.
- c) La reparació dels danys causats.
- d) No haver tingut intenció de causar el mal.

Article 30.- Es consideren circumstàncies agreujants:

- e) Quan la sostracció, agressió, injúria o ofensa, es realitza contra qui ostente la condició de minusvàlida, acabat d'incorporar al centre i anàlogues.
- f) La comissió de tres faltes en un mateix curs escolar.
- g) Cometre la falta en grup o mitjançant un acord previ.

Article 31.- La concurrència d'una o més circumstàncies agreujants o atenuants serà tinguda en compte en la instrucció i resolució de l'expedient, augmentant o disminuint la qualificació de la falta.

GARANTIES PROCEDIMENTALS: COM FER UN EXPEDIENT DISCIPLINARI (SI ESCAU I NO S'APLICA LA LEGISLACIÓ INTERNA PENITENCIÀRIA)

Article 32.- No podran imposar-se sancions per faltes greus o molt greus sense la prèvia instrucció d'un expedient. A causa de les peculiaritats del centre penitenciari, es podrà resoldre que siga la Direcció de la presó qui prenga les mesures oportunes a tals efectes o encete el procés d'un expedient disciplinari.

Els escrits mitjançant els quals es fa efectiva l'obertura de l'expedient disciplinari, en cas d'elaborar-se des de l'escola, inclouran necessàriament:

- El nom i cognoms de l'alumnat.
- Els fets que se li imputen.
- La data en què tingueren lloc els fets.
- L'article i apartat d'aquesta norma que es considera infringit.

Tots els escrits a què fa referència aquest article hauran de dur la data i la signatura, respectivament, de la Direcció del centre, de la persona instructora i de la secretaria del Consell Escolar, i hauran de ser comunicats als òrgans de Direcció del centre penitenciari d'Albocàsser.

Article 33.- Els membres de la comunitat escolar tenen l'obligació de comunicar a la Direcció del centre totes aquelles conductes tipificades com a faltes.

La Direcció del centre, una vegada recaptada la informació que considere convenient, i si observa que els fets poden constituir falta greu o molt greu, procedirà a acordar la instrucció de l'expedient, que continuarà, a més de les dades a què fa esment l'article anterior, el nomenament de persona instructora i, si escau, el del Secretari, quan la complexitat de l'expedient així ho exigix, que hauran de recaure en un membre del professorat.

De l'acord d'instrucció es farà trasllat, de manera fefaent, al membres del professorat designats com a instructor i secretari, al Consell Escolar del centre, a l'alumnat o els seus representants legals, als corresponents serveis territorials de Cultura i Educació i a la Direcció del centre penitenciari.

La Direcció educativa podrà decidir la no incoació de l'expedient aplicador de sancions, quan hi haja circumstàncies que així ho aconsellen. Aquesta decisió es comunicarà al Consell Escolar.

Article 34.- La Direcció del centre educatiu, a proposta de l'instructor de l'expedient, podrà adoptar les mesures provisionals que estime necessàries, entre aquestes, la suspensió temporal del dret d'assistència de l'alumnat a determinades classes, al centre, o bé, el seu canvi de grup quan es considere convenient. D'esta mesura donarà part al Consell Escolar i a la Direcció del centre penitenciari.

Article 35.- L'alumnat o els seus representants legals podran recusar, davant del Consell Escolar, el nomenament de l'instructor, quan pugués deduir-se parcialitat en la instrucció de l'expedient.

El termini per a la recusació serà de quatre dies, que es comptaran des de la notificació de la instrucció de l'expedient. El Consell Escolar, una vegada examinades les raons al·legades, i havent escoltat l'instructor de l'expedient, resoldrà ratificar-lo o substituir-lo. Contra aquesta resolució no procedirà cap recurs, sense perjudici de la possibilitat d'al·legar la recusació en interposar la reclamació contra la resolució que pose fi a l'expedient disciplinari.

Article 36.- La persona instructora, rebut el nomenament, i auxiliada per la secretaria, si és el cas, prendrà declaració a l'alumnat i practicarà les actuacions que estime pertinents per a l'esclariment dels fets. Podrà sol·licitar informe del professorat o tutor de l'alumnat.

En el termini de set dies hàbils, elaborarà el plec de càrrecs. L'esmentat plec es traslladarà a l'alumnat o als seus representants. En el supòsit de proposta de sobreseïment, aquesta s'eleva al Consell Escolar per a la seua resolució.

Article 37.- L'alumnat, o els seus representants legals, disposaran d'un termini de cinc dies hàbils, a comptar des de la notificació del plec de càrrecs, per a la formulació de totes les al·legacions que estimen convenients.

Article 38.- Formulades al·legacions, o transcorregut el termini a què es referix l'article anterior, la persona instructora, practicades les investigacions complementàries, si de l'escrit d'al·legacions se'n deduirà l'esmentada necessitat, elevarà al Consell Escolar la corresponent proposta de resolució. Aquesta proposta continuarà tots aquells informes i elements que considere convenient aportar per a la formació d'opinió per part del Consell Escolar, així com els documents següents:

- Acord de la Direcció del centre pel qual s'inicia l'expedient.
- Mesures prudentes adoptades en el seu cas.
- Recusació, si hi ha, i la seua corresponent resolució de ratificació o substitució.
- Notificació de plec de càrrecs, tramés a la persona interessada, mitjançant el qual se substancia el tràmit d'audiència a la persona interessada.
- Al·legacions dels interessats

Article 39.- El Consell Escolar, estudiada la proposta, podrà requerir la presència de la persona instructora, professorat o tutor, de l'alumnat o dels seus representants legals, i dictarà una resolució que es comunicarà a les persones interessades i de la que es traslladarà als Serveis Territorials de Cultura i Educació. L'esmentada resolució contindrà els següents requisits:

- a) Circumstàncies agreujants i atenuants, si pertoca.
- b) Sanció aplicable.
- c) Data dels efectes de la sanció.
- d) Dret que assisteix la persona interessada per a interposar reclamació davant els Serveis Territorials de Cultura i Educació que corresponguen, en el termini de quinze dies hàbils, comptadors a partir de la data de recepció de la comunicació.

Article 40.- La resolució de l'expedient haurà de produir-se en el termini màxim d'un mes, a comptar de la data del seu inici. Les conductes que constitueixen infraccions i faltes, que no hagueren estat sancionades, prescriuran amb la finalització del curs acadèmic en què hagueren ocorregut.

Article 41.- Contra la resolució de la Direcció dels Serveis Territorials de Cultura i Educació procediran els recursos establerts en la legislació vigent.

Article 42.- Els Serveis Territorials de Cultura i Educació hauran de custodiar les comunicacions referides a les actuacions disciplinàries de cada centre del seu àmbit de competències, prestaran l'assessorament precís amb l'objecte que els expedients es trameten amb les suficients garanties per a les persones interessades, resoldran les reclamacions en primera instància, formalitzaran diligència d'imposició de sancions greus i molt greus en l'expedient acadèmic de l'alumnat implicat, i proposaran l'adopció d'aquelles mesures que consideren convenientes en els centres que, per raó de la informació rebuda, resulten especialment conflictius.

Article 43.- De les sancions imposades per la comissió de faltes se'n conservarà constància en l'expedient acadèmic individual de l'alumnat.

La cancel·lació de les anotacions sobre sancions existents en l'expedient acadèmic individual, podrà efectuar-se, a petició de l'alumnat i del professor-tutor.

Es formalitzarà per escrit davant la Direcció dels Serveis Territorials de Cultura i Educació, el qual demanarà, de la inspecció educativa, l'elaboració del preceptiu informe sobre la conducta de l'alumnat en els dos últims cursos escolars o del temps escaient.

En l'elaboració de l'esmentat informe seran escoltats el professorat i tutors de l'alumnat, la Direcció del centre i el Consell Escolar. Els informes seran sempre confidencials i només en el cas de favorable unanimitat es resoldrà positivament la petició, que comportarà la formalització de diligència de cancel·lació de les anotacions sobre sancions existents en l'expedient personal de l'alumnat. De la resolució es farà trasllat a la persona interessada i a la Direcció del centre.

FALTES D'ASSISTÈNCIA DE L'ALUMNAT

La falta d'assistència a classe reiterada pot impossibilitar l'aplicació correcta del criteris d'avaluació i d'avaluació contínua. A més a més de les accions que adopte el tutor del curs, s'establixen per a l'alumnat que falte reiteradament els criteris següents:

1. Si l'alumnat falta a classe és obligació del tutor de comunicar-ho a la Direcció del centre educatiu perquè prengui les mesures oportunes i, si escau, ho comuniqui a la Direcció del centre penitenciari.
2. Davant un nombre total de **3 faltes consecutives** sense justificar l'alumnat podrà ser donat de baixa de l'escola, a l'igual que amb **5 faltes alternatives** sense cap justificació formal.

DELEGATS I CONSELL DE DELEGATS.

Article 44.- En el termini de 15 dies des del començament del curs, cada grup podrà triar opcionalment, si així ho considera la Direcció del centre educatiu, un delegat i un subdelegat entre tot l'alumnat del grup.

Article 45.- El delegat serà l'alumnat més votat i el subdelegat el segon més votat. En cas d'empat, es celebrarà una segona votació.

Article 46.- El tutor alçarà acta de la sessió, en al qual es farà constar els vots obtinguts, i serà signada per un membre de l'alumnat de classe i el professorat tutor.

Article 47.- Els Delegats de curs (elegits entre els Delegats de grup) i els representats de l'alumnat en el Consell Escolar podran constituir, si la Direcció del centre educatiu considera, el Consell de Delegats, que serà el màxim òrgan de representació de l'alumnat.

Article 48.- L'alumnat té el deure d'ocupar fidelment els càrrecs per als que resulten triats o designats.

NORMES COMPLEMENTÀRIES

Per a un correcte funcionament del centre cal aconseguir un comportament general adequat a l'ambient de convivència que es pretén entre tots els seus membres, la qual cosa pot ajudar notablement la millora en la conducta dels interns amb la finalitat d'aconseguir la reinserció social. Amb aquesta finalitat s'establixen les següents normes que complementen i regulen la nostra activitat al centre:

DE CONVIVÈNCIA

I.- El tracte i comportament de l'alumnat serà correcte i respectuós, d'acord en tot moment amb la dignitat col·lectiva i individual. No hi haurà discussions acalorades, insults, maltractaments (verbals o físics), mals gestos entre companys, ni entre professorat-alumnat. Tampoc es toleraran accions humiliants.

II.- El comportament dins de les classes serà l'adequat per aconseguir-ne un correcte aprofitament:

- Es cuidaran el modals: salutació, comiat, formes de dirigir-se la resta, petició de favors, roba...
- Es respectarà el torn de paraula, alçant el braç per a demanar torn.
- Es mantindrà un llenguatge i un to de veu adequat per al centre.
- Als canvis de classe no es podran alçar del seu lloc, no es podran acostar a les finestres, no es pot eixir de classe i no es pot dur a terme cap activitat que siga perjudicial per a la resta dels membres de la comunitat escolar.

III.- L'alumnat procurarà mantenir nets els voltants i les dependències del centre i propiciarà la convivència en un clima de treball i estudi.

IV.- Per motius de salut i higiene, i d'acord amb la legislació vigent, no es podrà fumar en cap lloc del recinte escolar.

V.- Pels mateixos motius, no es podran consumir begudes alcohòliques al recinte escolar ni cap tipus de substància catalogada legalment com a droga.

VI.- Els anuncis i comunicats d'interés hauran de col·locar-se als llocs autoritzats i després de demanar l'autorització pertinent a qui corresponga.

VII.- Durant el temps lectiu no es podrà romandre als corredors ni a cap zona pròxima a les aules per tal de no molestar el correcte funcionament de les classes.

VIII.- Per a qualsevol desplaçament fora de l'aula, l'alumnat eixirà en silenci, respectant la resta d'alumnat que està a classe en eixe moment.

IX.- No es pot anar al servei en hores de classe ni entre classe i classe, si no és urgent.

X.- No es pot entrar a cap classe ni despatx sense permís del professorat.

XI.- L'alumnat sempre farà cas al professorat.

XII.- L'alumnat no podrà al·legar desconeixement dels horaris, avisos, normes o comunicats que s'esposen al tauler d'anuncis o que es transmeten pel professorat o tutor amb la deguda antelació.

SOBRE L'ÚS DEL MATERIAL I SERVEIS.

I.- El material i instal·lacions del centre està al servei de tots els membres de la comunitat escolar, el qual ha de ser utilitzat en la forma i condicions que possibiliten un millor aprofitament i conservació.

II.- És responsabilitat de tots col·laborar en la neteja del centre, abstenint-se de llançar objectes a terra i evitant embrutar les parets i material.

III.- No es pot jugar amb els interruptors de la llum, endolls, manetes de les portes, tancar i obrir les portes sense donar cops, jugar amb els penjadors, les prestatgeries, les persianes...

ENTRADA I EIXIDA DEL CENTRE. FALTES D'ASSISTÈNCIA.

I.- És indispensable un màxim de puntualitat en l'acompliment dels horaris.

II.- Si es falta un dia que hi ha un examen, l'alumnat presentarà justificant formal. En cas de no justificar correctament l'absència, el professorat no tindrà l'obligació de repetir l'examen.

III.- Si és necessari abandonar el centre en l'horari escolar, l'alumnat presentarà un justificant signat amb l'exposició dels motius, on constarà la data i l'horari d'eixida, i el motiu de la mateixa.

IV.- En finalitzar la jornada escolar, i abans d'abandonar l'aula, l'alumnat pujarà les cadires dalt de les taules, tancarà les finestres, replegarà els papers de terra, netejarà la pissarra, és a dir, deixarà la classe en les condicions d'ordre bàsic.

V.- La permanència de l'alumnat en el centre és obligatòria durant tot l'horari lectiu.

COMPORTAMENT EN LES EIXIDES DEL CENTRE

I.- En qualsevol activitat l'alumnat haurà de portar els permisos escaients signats per la Direcció del centre penitenciari.

II.- L'alumnat que no tinga un comportament adequat en el centre podrà ser privat del dret a assistir a altres activitats extraescolars.

III.- En realitzar una activitat extraescolar, l'alumnat assistent ha de complir les mateixes normes elementals de comportament i educació vigents al centre escolar. També s'han de complir en els vehicles i en els llocs a visitar. L'incompliment d'aquestes normes portarà sanció segons aquest Reglament.

IV.- L'alumnat que, per qualsevol circumstància, no participe en l'activitat extraescolar amb el seu grup, té l'obligació d'assistir al centre, on serà degudament atès pel professorat corresponent, sempre que aquest no participe de l'activitat.

COMPORTAMENT ALS SERVEIS

I.- Anar i tornar el més ràpid que es puga.

II.- No es tirarà aigua per terra.

III.- No es faran pintades ni s'escriurà en portes o parets.

IV.- Els papers i altres deixalles es tiraran a la paperera.

EL PERSONAL DOCENT I TÈCNIC

El professorat és la peça fonamental de l'estructura del centre en el seu aspecte funcional. Té una sèrie de drets i deures per a complir.

Article 4.1.- Drets del professorat:

El professorat té dret a :

1. Exercir la seua funció educativa d'acord amb el Projecte Educatiu de centre.
2. La seua formació permanent, per la qual cosa es fomentarà internament i externament l'assistència dels mateixos a cursos de perfeccionament i reciclatge.
3. Participar en el Projecte Curricular juntament amb la resta de professorat del nivell.
4. Desenvolupar la seua metodologia d'acord amb el Projecte Curricular i de forma coordinada amb el departament corresponent.
5. Tindre dret a una aula i a la llibertat de càtedra.

6. Ser escoltats per la Direcció i el Consell Escolar, tenint en compte les seues propostes.
7. Que es respecte la llibertat de consciència i les seues conviccions religioses, ètiques, morals i ideològiques.
8. Exigir a l'alumnat un bon clima de treball.
9. Ser oït i escoltat per l'equip directiu davant qualsevol conflicte o reclamació que poguera sorgir.
10. No llevar-li mai públicament la raó o l'autoritat davant d'un alumne.
11. Exercir la funció avaluadora d'acord amb els criteris establerts en el Projecte Curricular i en la normativa vigent.
12. Emprar els recursos materials i les instal·lacions del centre per a les seues finalitats educatives de conformitat amb les normes reguladores del seu ús.
13. Triar els seus representants per al Consell Escolar.
14. Ser tractat amb respecte per l'alumnat.

Article 4.2.- Deures del professorat

El professorat està obligat a:

1. Formar part del Claustre i assistir a les reunions del mateix, a les reunions d'avaluació i de departament.
2. Complir puntualment l'horari i el calendari escolar, a més de la resta de normatives del centre.
3. Exercir les seues funcions d'acord amb les condicions fixades en el seu contracte o en el nomenament d'algun càrrec directiu.
4. Cooperar en el compliment dels objectius del Projecte Educatiu del centre i seguir les directrius establertes en el Projecte Curricular i en aquest Reglament.
5. Participar en l'elaboració de la programació específica de l'àrea o matèria.
6. Participar en el procés de matriculació de l'alumnat i en l'actualització de les bases de dades al llarg del curs acadèmic.
7. Elaborar la programació d'aula, amb les unitats didàctiques corresponents.
8. Participar en l'avaluació dels diferents aspectes de l'acció educativa. Desenvolupar una avaluació contínua, notificant a l'alumnat els resultats de les sessions corresponents.
9. Orientar l'alumnat en les tècniques de treball i estudi de les assignatures, així com analitzar i comentar amb ells les proves realitzades.
10. Mantenir l'ordre i la disciplina de l'exercici de les seues funcions, dins i fora del recinte escolar, durant tota la jornada escolar legalment establerta.
11. Procurar el seu perfeccionament professional.
12. Guardar sigil professional.
13. Controlar l'assistència de l'alumnat i comunicar les faltes al professorat tutor.
14. Repetir les proves o els exàmens a l'alumnat que no haja pogut realitzar-les per alguna causa justificada.
15. Comunicar al Cap d'estudis o a la persona encarregada, de les absències a classe que es vagen a produir, d'acord amb la normativa del centre.
16. Actualitzar-se professionalment pel que fa a tècniques didàctiques.
17. Tractar amb respecte i consideració l'alumnat.

Article 4.3.- Admissió

1. La cobertura de vacants de professorat li pertoca a la Subdirecció Territorial d'Educació.

LES RELACIONS INTERPERSONALS

NORMES DE CONVIVÈNCIA GENERAL

La convivència al centre s'ha de fonamentar en:

1. El desenvolupament de l'educació i la convivència dins d'un marc de tolerància i respecte a la llibertat de l'individu a la seua personalitat i conviccions, que no podran ser pertorbades per cap tipus de coacció ni obligació de l'assumpció d'ideologies o creences determinades.
2. Assegurar l'ordre intern que permeta aconseguir plenament els objectius del centre.
3. El tracte entre les diferents persones que concorren en l'acció educativa serà correcte i respectuós d'acord en tot moment amb la dignitat col·lectiva i individual.
4. Tota la comunitat educativa (alumnat i professorat) tindran dret a intervenir en les decisions que els afecten a través de representants lliurement elegits en els òrgans col·legiats de control i gestió, que ha de participar democràticament en la gestió del centre, amb la finalitat d'integrar-s'hi plenament.
5. Es procurarà donar a conèixer el centre en el medi del qual procedix l'alumnat, tot fomentant tant l'ús de la llengua pròpia, com l'interès per la comunitat cultural de la qual forma part, per a la qual cosa estarà obert a l'intercanvi sociocultural.
6. Tothom procurarà mantenir nets els voltants i les dependències del centre.

CANALS I MECANISMES DE PARTICIPACIÓ

Relacions professorat

S'organitzen de la següent forma:

A) Equip de nivell:

Està format pels professorat d'un mateix nivell.

Funcions:

1. Promoure la col·laboració entre el professorat del mateix nivell
2. Controlar la disciplina (comportament, rendiment, assistència i neteja)
3. Establir el treball en equip.
4. Organitzar les activitats de recuperació.
5. Programar totes les àrees en el nivell corresponent, no incloent en aquest apartat la programació d'aula, la qual pertoca a cada professorat.
6. Organitzar activitats complementàries i extraescolars.
7. Avaluar l'alumnat.
8. Mantenir un intercanvi continu amb la resta de professorat.

B) Equip de cicle:

Està format pel professorat d'un mateix cicle

Funcions:

1. Coordinar els plans d'estudi del cicle i les programacions dels diferents nivells del mateix.
2. Conèixer el nivell de coneixements, hàbits d'estudi i aptituds de l'alumnat corresponent.

3. Harmonitzar la metodologia a emprar en el cicle, en base a les orientacions dels departaments, revisant els resultats.
4. Coordinar i planificar les activitats escolars i complementaries del cicle.
5. Elevar propostes al Claustre.
6. Elegir el coordinador de cicle.
7. Proposar alternatives per a l'alumnat que no recupera
8. Coordinar-se amb els altres cicles.
9. Qualsevol altra funció encomanada que reglamentàriament li pertoca, en l'àmbit de les seues competències.

C) Coordinació de cicle:

Cada cicle tindrà un membre del professorat responsable, que serà la Coordinació de cicle.

1. Ser portaveu del cicle davant de la Direcció, del Cap d'estudis i del Claustre de Professorat, de tot allò relacionat amb el cicle.
2. Coordinar i convocar les reunions del cicle, alçant acta dels temes tractats i dels assistents, deixant-lo reflectit en el llibre de coordinació.
3. Fer-li arribar al Cap d'estudis i a la Direcció els acords del cicle.
4. El Coordinador serà elegit per l'equip directiu entre el professorat del cicle, fent-lo constar en el Claustre.
5. Qualsevol altra funció encomanada que reglamentàriament li pertoca, en l'àmbit de les seues competències.

D) Departaments (si escau):

Per al Cicle II de l'educació d'adults, es podrà conformar una estructura organitzativa al voltant dels departaments, si així ho considera pertinent la Direcció del centre educatiu, que s'haurà d'encarregar d'aquestes atribucions:

1. Projectar i elaborar els programes de l'assignatura.
2. Observar i seguir la marxa dels programes en el context del curs.
3. Avaluar periòdicament el grau d'eficàcia dels programes.
4. Reformar i millorar els programes de l'assignatura en funció de les seues avaluacions periòdiques.
5. Seleccionar i adoptar els mètodes i les tècniques adients per a l'ensenyament de l'assignatura.
6. Seleccionar els textos i materials didàctics per a l'ensenyament de l'assignatura.
7. Adoptar els criteris i les modalitats bàsiques per a l'avaluació periòdica i final de l'alumnat.
8. Promoure i realitzar sessions d'intercanvi científic, experimental i didàctic entre els seus membres.
9. Promoure i realitzar activitats d'investigació científica (sobre els continguts de la matèria) i pedagògica (sobre els procediments per a l'ensenyament).
10. Promoure i establir contactes entre membres d'altres departaments.
11. Mantenir actualitzades les dades referents al rendiment.
12. Autoavaluar el seu rendiment i eficàcia.
13. Participar en la redacció, adopció i revisió de la normativa del departament.
14. Elegir el Cap de departament.
15. Qualsevol altra funció encomanada que reglamentàriament li pertoca, en l'àmbit de les seues competències.

E) Cap de departament (si escau).

Cada departament del Cicle II podrà tindre un membre professorat responsable, que serà el Cap de departament.

Funcions:

- Ser portaveu dels problemes, realitzacions i propostes del departament, al Cap d'estudis o Claustre de Professorat i viceversa.
- Coordinar i convocar les reunions del departament i fer les actes dels temes tractats i dels assistents.

Relacions professorat - alumnat.

S'organitzen de la següent forma:

A)Tutories:

El professorat tutor que té al seu càrrec l'atenció personal d'un grup d'alumnat serà l'encarregat de controlar l'assistència de l'alumnat i comunicar les faltes al Cap d'estudis i la Direcció del centre.

Funcions:

1. Portar els registres oficials de la seua classe: assistència, avaluació, actes, butlletins, informes d'avaluació, llibres d'escolaritat, expedients, etc...
2. Complimentar els documents confeccionats pels cicles o departaments.
3. És responsable de la marxa general del seu curs, en tots els aspectes acadèmics, disciplinaris, tenir cura del material didàctic, mobiliari, etc...
4. Informar del rendiment, actituds, dificultats de l'alumnat i qualsevol altra incidència escolar.
5. Conèixer sempre que si siga possible la problemàtica individual de l'alumnat orientant-lo en els problemes escolars i vocacionals.
6. Complimentar qualsevol altra documentació que reglamentàriament li pertoca en les seues competències.

B) Delegats de classe:

Es podrà elegir, per indicació de la Direcció del centre educatiu, una persona delegada i una subdelegada que seran els representants dels seus companys en tot el referent a temes escolars. Totes les persones delegades de les classes formen l'assemblea de Delegats, que és el màxim òrgan de representació de l'alumnat.

Relacions personal docent - no docent

El personal no docent que hi treballa al centre ajudarà a vigilar l'edifici, a la conservació i neteja del recinte escolar, a custodiar el mobiliari i el material i controlar els accessos al centre.

Estan obligats a cridar l'atenció a l'alumnat el comportament del qual no siga el correcte i a donar comptes al Cap d'estudis o a la Direcció, o en la seua absència, al professorat ordinari.

CANALS I MECANISMES DE RESOLUCIÓ DE CONFLICTES.

Comissió de convivència

Es podrà constituir una Comissió de Convivència formada per representants de tota la Comunitat Educativa (professorat, alumnat, tècnics del centre penitenciari).

La Direcció posseïx la Presidència i el Cap d'estudis serà membre permanent. Indicarà mesures per tal de facilitar un bon clima de convivència en la Comunitat Educativa.

La Direcció convocarà, quan ho crega oportú, la Comissió de Convivència.

Si la Direcció o persona en qui delegue considera que els fets poden constituir una falta greu o molt greu, proposarà una persona instructora de l'expedient, que podrà ser qualsevol professor del centre.

La persona instructora practicarà totes les actuacions que considere convenients per a l'aclariment dels fets i elevarà la proposició de resolució als membres de la Comissió de Convivència.

Conflictes entre alumnat

Quan algun membre de la Comunitat Educativa no actue d'acord amb les normes establertes en el present RRI, s'actuarà d'acord a:

1. Es parlarà amb l'alumnat implicat.
2. Si no s'aclarix el conflicte es porta al tutor o al Cap d'estudis.
3. Si és necessari es porta a Direcció.
4. Finalment, es pot acudir a la Comissió de Convivència.
5. Quan es considere oportú, es traslladarà el cas als òrgans de Direcció del centre penitenciari.

Conflictes entre alumnat – professorat i / o la resta de persones adultes

S'actuarà d'acord a:

1. Es parla entre les persones implicades.
2. Si no es resol es porta al tutor.
3. Es porta al Cap d'estudis.
4. Si no es troba la solució es porta a direcció.
5. Si la direcció o considera necessari s'iniciarà l'expedient.
6. Quan es considere oportú, es traslladarà el cas als òrgans de Direcció del centre penitenciari.

Tots els casos porten, de ser necessari, la sanció corresponent a la falta comesa.

L'EDIFICI ESCOLAR, MOBILIARI I MATERIAL

CONSERVACIÓ I MANTENIMENT

El CPFPA d'Albocàsser s'ubica dins del centre penitenciari d'aquesta localitat de l'Alt Maestrat, i concretament ocupa l'aulari de l'Edifici Sociocultural. S'articula en dos plantes, la primera de les quals alberga ensenyaments de Cicle I, el Saló d'Actes, la Biblioteca, un aula habilitada com a capella per als usos religiosos i uns serveis per a interns. La segona planta acull els despatxos de l'equip docent, la sala de professorat, l'Aula d'Audiovisuals, l'Aula d'Informàtica, serveis per a interns, serveis per al professorat i l'aulari de l'alumnat de Cicle II. En el mateix mòdul es disposa d'una zona esportiva amb un gimnàs, un poliesportiu i una piscina. En els diferents mòduls existeixen sengles tallers productius i formatius per al treball i la formació dels interns, a més a més de les respectives aules per a la impartició docent.

ADQUISICIÓ, ÚS I CONTROL

Sobre l'ús del material i serveis.

1. El material i les instal·lacions del centre estan al servei de tots els membres de la comunitat escolar, els quals han de ser utilitzats en la forma i condicions que possibiliten un millor aprofitament i conservació.
2. L'ús del material ha de ser constructiu, fomentant el reciclatge i aprofitant els materials vells, a més de fer un aprenentatge de reparació del material.
3. És responsabilitat de tots col·laborar en la neteja del centre, abstenint-se de llançar objectes a terra i evitant embrutar les parets i el material.
4. En aquells casos en què el material o les instal·lacions es deterioraren pel seu ús incorrecte o malintencionat, serien abonats els desperfectes pel responsable o pels responsables del mateix, a banda de les sancions acadèmiques que pertoquen.
5. En el cas de no aparèixer el responsable, emparant-se en el grup, el Consell Escolar resoldrà.
6. És deure de l'alumnat participar i col·laborar per tal de mantenir i millorar la convivència del centre.
7. A efectes de garantir la seguretat de les propietats de l'alumnat i de les aules, en acabar la classe i quan després d'aquesta hi haja descans, el professorat que acabe d'impartir-la tancarà la porta amb clau.
8. Cada cicle, en col·laboració amb la Secretaria, actualitzarà l'inventari al principi i al final de curs.
9. Es cuidaran i milloraran, a ser possible, els distints materials, procurant fer un ús prudent i correcte del material comú del cicle o de l'etapa.
10. Es respectaran els murals i els treballs exposats, tant a les aules com als espais comuns.
11. Respecte a l'ús de la utilització dels espais fora de l'horari lectiu :
12. El podrà cedir les seues instal·lacions i espais, fora de l'horari lectiu, per a tota activitat cultural, recreativa i esportiva que vaja en benefici de la Comunitat escolar, prioritàriament de l'alumnat.
13. Cal que hi haja un compromís de responsabilitat en l'ús de les mateixes, així com de reparació en cas de desperfecte.
14. En cap cas hi haurà alumnat a les dependències del centre sense un responsable degudament acreditat.

ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES, EXTRAESCOLARS I SERVEIS

ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES

Les activitats complementàries estaran destinades a tots els membres de la comunitat educativa que ho sol·liciten, i poden abastar un ampli ventall d'activitats (esportives, lúdiques, formatives, musicals...). El finançament estarà a càrrec dels usuaris o del centre penitenciari, i la responsabilitat serà assumida pels encarregats de l'activitat.

ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

Les activitats extraescolars van adreçades a fomentar i enriquir l'activitat acadèmica i formativa del centre. Es tindrà cura d'inserir el centre en el medi del qual procedix l'alumnat, consegüentment les activitats extraescolars que es programen, sempre que siga possible, hauran d'adreçar-se cap a un millor coneixement del medi, de la pròpia història, cultura, realitat, llengua, món professional, etc... Les mesures de seguretat, a tals efectes, ens vindran donades pels òrgans de Direcció del centre penitenciari.

El professorat en les eixides del centre

1. Quan es tracte d'activitats que suposen l'ús del període de temps equivalent a dues o tres classes seguides, caldrà comunicar-ho amb una antelació d'una setmana com a mínim al professorat afectat i al Cap d'estudis.
2. Tota activitat que tinga una durada superior o igual a un dia figura en la PGA. En el cas especial de no haver estat programada i inclosa en la PGA haurà de sol·licitar-se amb dues setmanes d'antelació com a mínim al Consell Escolar, qui remetrà l'autorització al Cap d'estudis per tal d'elaborar els nous horaris.
3. En totes aquestes activitats s'haurà de comunicar amb antelació: la data del viatge, hora d'eixida i arribada, alumnat que hi va (grups, nombre i relació nominal), professorat que els acompanyen, llocs que van a visitar, preu del viatge, objectius que es pretenen i permisos degudament signats pels òrgans de Direcció del centre penitenciari.
4. Després de realitzada l'activitat, el professorat que l'haja organitzada lliurarà al Cap d'estudis i al departament la memòria de l'activitat.
5. Els viatges catalogats seran objecte de reglamentació diferenciada. El professorat organitzador elaborarà un esborrany que presentarà al Consell Escolar per a la seua aprovació.
6. En qualsevol eixida del centre, el professorat quedarà exempt de tota responsabilitat per l'incompliment per part de l'alumnat de qualsevol d'aquestes normes establertes específicament. A tals efectes, es comunicarà la present mesura als òrgans de representació i Direcció del centre penitenciari.

L'alumnat en les eixides del centre

1. L'alumnat que acumule diverses amonestacions i no tinga un comportament adequat a classe, podrà ser privat del dret a assistir a activitats extraescolars.
2. En realitzar una activitat extraescolar, l'alumnat assistent queda subjecte a les condicions establertes per a la mateixa, així com a les normes elementals de comportament i seguretat, tant als vehicles com als llocs a visitar.



Jornades de Foment de la Investigació

**INFLUENCIA DEL ESTILO
PARENTAL EN EL AUTOCONCEPTO
DEL NIÑO**

**Greta MORA NAVARRO
Emma TENA NOMDEDEU**

INTRODUCCIÓN

La idea principal de nuestra investigación se centra en el estudio de la influencia del estilo parental sobre el desarrollo del autoconcepto en la infancia. Esta cuestión surge porque en nuestra propia experiencia como docentes hemos observado que las características de un perfil parental determinado puede llegar a influir muchísimo en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños. Por esta razón, nos planteamos el estudio de la influencia del estilo parental ejercido por las madres sobre el autoconcepto de los niños y por ello, queremos comprobar cómo puede afectar la manera de ejercer como madre en la formación del autoconcepto de los hijos.

En estudios como los de Litovsky y Dusek (1985), Ricks (1985), Gecas y Schwalbe (1986), Mboya (1993, 1995) y Ojha y Pramanick (1995) encontramos que las variables que pretendemos estudiar ofrecen datos relevantes para continuar investigando en dicho campo; en la línea de los resultados que ofrecen los estudios recogidos en la literatura nos planteamos el objetivo de describir una faceta de la realidad, concretamente describir la influencia o relación existente entre el estilo parental de los progenitores y el autoconcepto de los niños. Como objetivo secundario nos planteamos pues, describir, tras el análisis de los resultados del estudio, las posibles relaciones o asociaciones que pueden surgir entre los diferentes tipos de estilo parental y algunos perfiles concretos de autoconcepto.

METODOLOGÍA

Para el estudio se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico ya que no hay forma de demostrar la representatividad de la muestra y por tanto, los resultados no los podemos generalizar al conjunto de la población.

En concreto, nuestro muestreo ha sido accidental puesto que tomamos como muestra un aula de sexto de Primaria de un colegio de Alcora, sin seguir ningún proceso aleatorio. Nuestra muestra, por tanto, fueron 16 alumnos de sexto de primaria del colegio Puértolas Pardo de Alcora, ya que sus padres autorizaron el pase de pruebas y decidieron colaborar en el estudio.

En cuanto a los instrumentos utilizados para la recogida de datos utilizamos dos escalas: el cuestionario «*Autoconcepto Forma 5*» (AF5) (García y Musitu, 1999) que evalúa el autoconcepto de los sujetos a través de 5 dimensiones básicas: académica/profesional, social, emocional, familiar y física; este cuestionario fue suministrado a los estudiantes. Por otra parte, se utilizó el cuestionario *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)*; Robinson *et al.* (2001) que evalúa el estilo parental de padres y madres, teniendo en cuenta 3 dimensiones parentales: democrática, autoritaria y permisiva; este cuestionario se suministró a las madres de dichos alumnos.

Se trata de dos escalas globales, ya que ambas tienen como objetivo preguntar por áreas principales encontradas a través de investigaciones.

Según el contenido, son cuestionarios basados en la opinión/actitud porque no miden elementos objetivos sino subjetivos. Según el nivel de inferencia, ambos poseen niveles de inferencia bajos puesto que lo que queremos saber de nuestros sujetos es la clasificación, de acuerdo a unas categorías relativamente objetivas. El tipo de respuesta que requieren los ítems de ambos cuestionarios son de alternativas múltiples, pues han de elegir su respuesta dentro de una escala numérica.

Siguiendo la propuesta de Trochim (2002), nuestro diseño de investigación ha sido pre-experimental según el grado de control, ya que no utilizamos asignación aleatoria en la selección de la muestra ni tampoco existe grupo control o múltiples medidas. Se trata de un estudio descriptivo porque queríamos describir una realidad y no formamos grupos para comparar; también se caracterizó como correlacional pues pretendíamos averiguar la relación entre nuestras dos variables que están interrelacionadas de forma bidireccional y no existe relación causa-efecto entre ellas. Por tanto, nuestro estudio ha sido descriptivo, pre-experimental y correlacional.

Atendiendo al número de variables, se trata de un diseño bivariado dado que al tratarse de un estudio de influencia, tenemos dos variables dependientes (no hay independiente), porque una variable no es dependiente de la otra, sino que están interrelacionadas de forma bidireccional y no existe relación causa-efecto entre ellas.

En cuanto al tipo de situación experimental, en nuestro estudio no existe situación experimental porque se trata de un estudio descriptivo preexperimental, sin grupos entre los cuales realizar comparaciones. En relación al procedimiento seguido en la investigación, en primer lugar se solicitó autorización y colaboración a la dirección del centro Puértolas Pardo de Alcora. Con dicha autorización, pudimos presentar la propuesta a la tutora de sexto de Primaria de dicho centro. Con su aprobación, se distribuyó la circular que informaba a las familias sobre nuestro estudio; en dicha entrega se adjuntaba en un sobre el cuestionario correspondiente a cumplimentar por las madres. En cuanto al alumnado, se les pasó su correspondiente cuestionario en una hora de tutoría.

Respecto al pase de los cuestionarios, teníamos en cuenta posibles atentados contra la validez interna. Por un lado, la *deseabilidad social*, esto es, que tanto las madres como los niños, respondieran a los ítems de las pruebas en función de lo que socialmente es correcto contestar, por tanto las pruebas podían perder validez. Por otro lado, la *mortalidad experimental*: realmente no se tenía en cuenta la mortalidad, sino que alguna de las madres se negara a participar en el estudio y que se negara también, al pase de la prueba de su hijo habiendo dicho previamente que sí, o que se negara la madre a responder el cuestionario teniendo ya los datos de la prueba de su hijo.

En cuanto a la validez externa, teníamos en cuenta tanto el sesgo derivado del uso de un solo método debido a que utilizamos un solo procedimiento para la recogida de información como, la generalidad restringida entre constructos. Es decir, no podemos tener en cuenta todos los constructos a los que puede afectar nuestra investigación, puesto que no los controlamos y por tanto no podemos generalizarlos.

Referente a los análisis de datos, obtuvimos a través del SPSS la fiabilidad de Cronbach del cuestionario *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)*; Robinson *et al.* (2001) ya que no está publicado en España. Superado este nivel con 0,714, nos centramos en obtener las puntuaciones directas de cada uno de los sujetos (tanto hijos como madres) y caso por caso, observamos los resultados que han puntuado cada madre y su hijo. Las puntuaciones directas fueron obtenidas a través del SPSS: en el caso de los factores del autoconcepto, mediante un sumatorio de las mismas en función de los ítems correspondientes a cada factor. En el caso de las dimensiones parentales, las puntuaciones directas fueron obtenidas mediante la media de los distintos ítems. Con estos datos, posteriormente hicimos una correlación entre los cinco factores del autoconcepto y las tres dimensiones parentales; obtuvimos quince combinaciones de correlación que establecen las distintas relaciones/influencia que queremos observar.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados (ver *Apéndice 1*), se ha llevado a cabo una interpretación *caso por caso* (madre e hijo respectivo) y se ha establecido una correlación entre los cinco factores de autoconcepto y las tres dimensiones parentales, para comprobar si nuestros datos van en la línea de nuestro objetivo de estudio inicial, que expone la realidad que confirman los estudios recogidos en la literatura. Es decir, sí influye el estilo parental en el autoconcepto de los hijos-as.

A continuación se comentan los datos obtenidos de las díadas (hijo y madre, respectivamente), en los dieciséis casos que conforman la muestra:

El sujeto 1 presenta puntuaciones altas en el autoconcepto académico, familiar y físico; puntuaciones ligeramente bajas en el autoconcepto social y emocional. Su madre presenta la segunda puntuación más baja en la dimensión parental democrática, predominando los rasgos de la dimensión parental autoritaria. La puntuación en la dimensión parental permisiva está dentro de la media.

El sujeto 2, presenta una puntuación de autoconcepto familiar muy baja, teniendo puntuaciones medias en el autoconcepto académico y social, al contrario de las puntuaciones de autoconcepto emocional y físico que las tiene muy elevadas. Su madre, presenta una puntuación baja en la dimensión parental democrática y puntuaciones altas en la dimensión parental autoritaria y permisiva.

El sujeto 3 presenta las puntuaciones de autoconcepto más bajas de toda la muestra. Su madre tiene la puntuación más alta en la subescala parental permisiva, presentando a su vez la segunda puntuación más alta en la dimensión parental autoritaria. Las puntuaciones obtenidas en la dimensión democrática se encuentran dentro de la media.

El sujeto 4, presenta las puntuaciones de autoconcepto más altas de toda la muestra; su madre tiene la puntuación más alta en la dimensión parental democrática, estando dentro de la media las puntuaciones de la dimensión parental autoritaria y permisiva.

El sujeto 7 presenta unas puntuaciones dentro de la media en todos los factores que miden el autoconcepto, menos en el factor emocional, que tiene puntuaciones muy por debajo de

la media. Su madre presenta la cuarta puntuación más alta dentro de la dimensión parental democrática; estando la dimensión permisiva y autoritaria dentro de la media.

El sujeto 8, presenta unas puntuaciones muy altas en los cinco factores que miden el autoconcepto. Por otro lado, su madre presenta una puntuación dentro de la media en la dimensión parental democrática y las puntuaciones más bajas de toda la muestra en la dimensión parental autoritaria y permisiva.

En el sujeto 9 se observan puntuaciones generalmente altas (cuatro factores de cinco), y su madre muestra la puntuación mas baja de toda la muestra en la dimensión parental democrática, y la puntuación más alta en la dimensiona parental autoritaria; este caso es opuesto a nuestra hipótesis inicial, supone una excepción en nuestra muestra.

El sujeto 10, se encuentra con la puntuación más baja del autoconcepto académico y familiar, en cambio, tiene muy alta la puntuación de autoconcepto emocional y dentro de la media el autoconcepto físico. Su madre presenta la segunda puntuación más alta de la dimensión parental democrática, la tercera puntuación más alta de la dimensión parental autoritaria y dentro de la media la puntuación de la dimensión parental permisiva.

Los rasgos de estilo parental autoritario tan altos pueden determinar la tan baja puntuación en el factor emocional.

El sujeto 11, presenta un índice de autoconcepto familiar situado en el límite de la media establecida; siendo relativamente altas las medias de autoconcepto académico, social y emocional. Su madre presenta la segunda puntuación más alta en la dimensión parental autoritaria por lo que puede ser una de las causas directas de la puntuación límite en el factor familiar puntuada por su hijo.

En el sujeto 12, presenta puntuaciones dentro de la media en tres factores (académico, emocional y físico) presentando muy baja la puntuación de autoconcepto social y muy alta la de familiar. Su madre presenta puntuaciones en las tres dimensiones dentro de la media. Por tanto podemos intuir que el niño-a tenga algún tipo de carencia o dificultad a la hora de integrarse en su contexto social. Se podría profundizar haciendo un estudio a nivel individual de este sujeto, dentro del grupo-aula.

El sujeto 15, presenta la puntuación de autoconcepto familiar más alto, siguiéndole el autoconcepto emocional de forma correlativa, y siendo muy bajos el autoconcepto académico, social y físico. Su madre presenta unos rasgos bajos en la dimensión parental democrática, igual que la dimensión parental permisiva. Estando la dimensión autoritaria dentro de la media.

El sujeto 16, presenta una puntuación muy alta en el autoconcepto emocional, las puntuaciones del autoconcepto familiar y físico se encuentran dentro de la media, la puntuación del autoconcepto social está rozando el límite por debajo de la media y presenta índices muy bajos en el autoconcepto académico. Situando a su madre dentro de la media en las 3 dimensiones de estilo parental. Por lo que el índice tan bajo del niño en la medida de autoconcepto académico podemos intuir que es debido a algún tipo de problemática o dificultad relacionada con el rendimiento académico y las tareas escolares.

Los sujetos 6 y 13 son niños-as que presentan un índice de autoconcepto físico muy bajo, estando el resto de puntuaciones de autoconcepto dentro de la media; tendiendo sus madres puntuaciones elevadas en la dimensión parental democrática; también tienen las puntuaciones de la dimensión autoritaria dentro de la media y muy bajas en la dimensión permisiva. Esto nos indica, que a esos niños-as les preocupa bastante su imagen física.

El sujeto 5 y el 14 presentan puntuaciones dentro de la media en los diferentes factores de autoconcepto. Las madres de los mismos, también presentan puntuaciones dentro de la media de las tres dimensiones parentales.

En cuanto a las correlaciones establecidas entre los cinco factores de autoconcepto y las tres dimensiones parentales, obtuvimos quince combinaciones de correlación que establecen las distintas relaciones/influencia existentes en nuestra muestra. Los datos de correlaciones que se obtuvieron reflejan correlaciones muy bajas (ver *Apéndice 2*), aunque hemos de decir que el factor familiar fue el que ofreció correlaciones menos bajas, en comparación al resto de factores. Este dato puede reforzar nuestro objetivo inicial de estudio que afirma la posibilidad de influencia por parte del estilo parental en el autoconcepto.

DISCUSIÓN

Los estudios recogidos en la literatura afirman que la familia es la primera entidad donde el niño se desarrolla, se transforma y se relaciona. En ese núcleo familiar aprende a establecer relaciones sociales que le serán útiles en el futuro. Dentro de este sistema, el niño crea las bases de su identidad, aprende a apreciarse a sí mismo y desarrolla su autoconcepto y autoestima, además de muchos otros rasgos de su personalidad (Lila y Marchetti, 1995). Los padres tienen un especial efecto en la vida de sus hijos, pues representan las primeras relaciones sociales que tendrá el niño, y éstas determinarán en gran parte la habilidad que tenga para interrelacionarse con otras personas en el futuro. La falta de lazos con los padres causa que los hijos sean personas desconfiadas, tímidas e inseguras (Spitz, 1979), mientras que los que sienten sus necesidades físicas y afectivas cubiertas desde los primeros días de vida, serán personas con confianza y con expectativas de gratificaciones sociales futuras (Benedek, 1970).

Los estilos parentales son las actitudes que tienen los padres con los hijos, el afecto que les expresan y el control que mantienen sobre ellos (Maccoby y Martin, citados por Shaffer, 2002). Además del cariño y el control, otros aspectos claves en la relación entre padres e hijos son la comunicación, la resolución de conflictos y la promoción de autonomía e independencia de los miembros de la familia (Oliva, 2006). Se puede afirmar que los estilos parentales definirán las respuestas de los padres ante los comportamientos de sus hijos.

En esta orientación, la literatura nos refleja la existencia de cierta influencia del estilo parental en el autoconcepto de los hijos es más, no solo en el autoconcepto sino en la autoestima, en la percepción de autoeficacia, en las habilidades sociales, en la tipología sociométrica de los distintos grupos sociales a los cuales pertenecen los hijos. Se podría decir que nuestra muestra, aún siendo escasa, recoge mínimamente el perfil de influencia entre ambas variables que se

expone en las teorías. Ciertamente es que para la generalización de los resultados es necesario una muestra mucho más amplia que la utilizada y el uso de varios instrumentos de recogida de datos que evalúen el mismo constructo para así, comparar y ratificar los resultados que se pueden extraer de los mismos. En nuestro estudio, de 16 díadas (madre e hijo), sólo una de ellas no refleja claramente el objetivo que nos habíamos marcado inicialmente, aunque realmente se tienen pocos datos y los obtenidos son muy poco significativos, para poder afirmar que se confirma la idea reflejada en nuestro objetivo de estudio, con el resto de la muestra; solo podemos afirmar que los pocos datos que hemos obtenido van en la línea de lo que expone de manera contrastada y fundamentada, la literatura existente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABERO, C. (2006): «The relationship between levels of self-concept, secure attachment and perceived interparental conflict in adult children from intact and nonintact families». *Dissertation Abstracts International. B, the Sciences and Engineering*, 66(7-B): 3941.
- DEKA, N. y KAKKAR, A. (1998): «The impact of maternal employment on perceived parental behaviour and self-concept of indian adolescents». *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 24(1): 93-98.
- DEKOVIC, M. y MEEUS, W. (1997): «Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept». *Journal of Adolescence*, 20(2): 163-176.
- GECAS, V. y SCHWALBE, M. L. (1986): «Parental behavior and adolescent self-esteem». *Journal of Marriage and the Family*, 48(1): 37-46.
- GARCÍA BACETE, SUREDA GARCÍA y MONJAS CASARES (2010): «El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general». *Anales de psicología*, 26 (1): 123-136.
- GARCÍA-BACETE, F. J., GARCÍA, D. y SUREDA, I. (2005): «Los motivos de aceptación entre iguales: Un intento de categorización y de establecer diferencias entre género.» En M.I. FAJARDO, F. VICENTE, A. VENTURA, I. RUÍZ y J.A. DEL BARRIO (Coord.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual*.
- GARCÍA BACETE, F. J., LARA, A. y MONJAS, I. (2005): «¿Por qué los niños no quieren jugar con otros niños? Un análisis exploratorio de los motivos de rechazo entre iguales». En M.I. FAJARDO, F. VICENTE, A. VENTURA, I. RUÍZ y J.A. DEL BARRIO (Coord.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual*.
- HEAVEN, P. C. L., CIARROCHI, J., VIALLE, W. y CEHAVICUITE, I. (2005): «Adolescent peer crowd self-identification, attributional style and perceptions of parenting». *Journal of Community Applied Social Psychology*, 15(4): 313-318.

- LEE, S., DANIELS, M. H. y KISSINGER, D. (2006): «Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices». *The Family Journal*, 14(3): 253-259.
- LITOVSKY, V. G. y DUSEK, J. B. (1985): «Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years». *Journal of Youth and Adolescence*, 14(5): 373-387.
- MBOYA, M. M. (1993): «Parental behavior and african adolescents' self-concepts». *School Psychology International*, 14(4): 317-326.
- MBOYA, M. M. (1995): «A comparative analysis of the relationship between parenting styles and selfconcepts of black and white high school students». *School Psychology International*, 16(1): 19-27.
- MONJAS, I., GARCÍA, I., GARCÍA BACETE, F. J. y SUREDA, I (2005): «Razones que justifican la aceptación y el rechazo entre iguales». En M.I. FAJARDO, F. VICENTE, A. VENTURA, I. RUÍZ y J.A. DEL BARRIO (Coord.). *Aportaciones psicológicas y mundo actual*.
- OJHA, H. y PRAMANICK, M. (1995): «Parental behaviour as related to some personality traits of adolescents». *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 38(1): 31-37.
- PUTNICK, D., BORNSTEIN, M., HENDRICKS, C., PAINTER, K., SUWALSKY, J. T. D. y COLLINS, W. A. (2008): «Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in european american families». *Journal of Family Psychology*, 22(5): 752-762.
- RICKS, M. H. (1985): «The social transmission of parental behavior: Attachment across generations». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1): 211-227.
- ROBINSON, MANDLECO, OLSEN y HART (2001): *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)*.
- SMITS, I., SOENENS, B., LUYCKX, K., DURIEZ, B., BERZONSKY, M. y GOOSSENS, L. (2008): «Perceived parenting dimensions and identity styles: Exploring the socialization of adolescents' processing of identity-relevant information». *Journal of Adolescence*, 31(2): 151-164.
- WHITE, R. (2010): *The role of parenting style, ethnicity, and identity style on identity ommitment and career decision self-efficacy*. US: ProQuest Information Learning.

APÉNDICE 1. PUNTUACIONES DIRECTAS DE FACTORES DEL AUTOCONCEPTO Y DIMENSIONES PARENTALES

ALUMNADO						MADRES			
Sujeto	Académico	Social	emocionla	Familiar	Físico	Sujeto	Democrático	Autoritario	Permisivo
	Centil	Centil	Centil	Centil	Centil		Subdemtot	Subautot	Subpertot
1	93	60	60	80	90	1	101	42	28
2	65	60	90	35	90	2	107	44	32
3	30	15	93	40	10	3	119	47	37
4	97	90	90	75	93	4	131	31	31
5	65	93	64	85	93	5	109	37	33
6	80	85	99	85	40	6	116	40	20
7	80	80	35	70	80	7	119	38	22
8	75	80	75	70	99	8	111	25	18
9	65	80	93	90	99	9	96	51	29
10	15	30	99	20	75	10	121	41	27
11	93	85	84	50	50	11	109	49	25
12	60	30	80	90	60	12	117	31	31
13	60	85	90	75	45	13	120	29	20
14	85	65	85	80	90	14	110	28	21
15	30	10	75	85	20	15	110	37	20
16	30	55	93	80	65	16	111	38	25

APÉNDICE 2. CONJUNTO DE TABLAS DE CORRELACIONES DE FACTORES DE AUTOCONCEPTO Y DIMENSIONES PARENTALES

FACTOR ACADÉMICO Y SUBESCALA DEMOCRÁTICA		SUMAF1	SUBDEMTOT_27
SUMAF1	Correlación de Pearson	1	-,113
	Sig. (bilateral)		,678
	N	16	16
SUBDEMTOT_27	Correlación de Pearson	-,113	1
	Sig. (bilateral)	,678	
	N	16	16

FACTOR ACADÉMICO Y SUBESCALA AUTORITARIA		SUMAF1	SUBAUTTOT_20
SUMAF1	Correlación de Pearson	1	-,126
	Sig. (bilateral)		,643
	N	16	16
SUBAUTTOT_20	Correlación de Pearson	-,126	1
	Sig. (bilateral)	,643	
	N	16	16

FACTOR ACADÉMICO Y SUBESCALA PERMISIVA		SUMAF1	SUBPERTOT_15
SUMAF1	Correlación de Pearson	1	-,108
	Sig. (bilateral)		,691
	N	16	16
SUBPERTOT_15	Correlación de Pearson	-,108	1
	Sig. (bilateral)	,691	
	N	16	16

FACTOR SOCIAL Y SUBESCALA DEMOCRÁTICA		SUMAF2	SUBDEMTOT_27
SUMAF2	Correlación de Pearson	1	-,071
	Sig. (bilateral)		,793
	N	16	16
SUBDEMTOT_27	Correlación de Pearson	-,071	1
	Sig. (bilateral)	,793	
	N	16	16

FACTOR SOCIAL Y SUBESCALA AUTORITARIA		SUMAF2	SUBAUTTOT_20
SUMAF2	Correlación de Pearson	1	-,133
	Sig. (bilateral)		,624
	N	16	16
SUBAUTTOT_20	Correlación de Pearson	-,133	1
	Sig. (bilateral)	,624	
	N	16	16

FACTOR SOCIAL Y SUBESCALA PERMISIVA		SUMAF2	SUBPERTOT_15
SUMAF2	Correlación de Pearson	1	-,174
	Sig. (bilateral)		,519
	N	16	16
SUBPERTOT_15	Correlación de Pearson	-,174	1
	Sig. (bilateral)	,519	
	N	16	16

FACTOR EMOCIONAL Y SUBESCALA DEMOCRÁTICA		SUMAF3	SUBDEMTOT_27
SUMAF3	Correlación de Pearson	1	,173
	Sig. (bilateral)		,521
	N	16	16
SUBDEMTOT_27	Correlación de Pearson	,173	1
	Sig. (bilateral)	,521	
	N	16	16

FACTOR EMOCIONAL Y SUBESCALA AUTORITARIA		SUMAF3	SUBAUTTOT_20
SUMAF3	Correlación de Pearson	1	,190
	Sig. (bilateral)		,480
	N	16	16
SUBAUTTOT_20	Correlación de Pearson	,190	1
	Sig. (bilateral)	,480	
	N	16	16

FACTOR EMOCIONAL Y SUBESCALA PERMISIVA		SUMAF3	SUBPERTOT_15
SUMAF3	Correlación de Pearson	1	,067
	Sig. (bilateral)		,805
	N	16	16
SUBPERTOT_15	Correlación de Pearson	,067	1
	Sig. (bilateral)	,805	
	N	16	16

FACTOR FAMILIAR Y SUBESCALA DEMOCRÁTICA		SUMAF4	SUBDEMTOT_27
SUMAF4	Correlación de Pearson	1	,254
	Sig. (bilateral)		,342
	N	16	16
SUBDEMTOT_27	Correlación de Pearson	,254	1
	Sig. (bilateral)	,342	
	N	16	16

FACTOR FAMILIAR Y SUBESCALA AUTORITARIA		SUMAF4	SUBAUTTOT_20
SUMAF4	Correlación de Pearson	1	,329
	Sig. (bilateral)		,213
	N	16	16
SUBAUTTOT_20	Correlación de Pearson	,329	1
	Sig. (bilateral)	,213	
	N	16	16

FACTOR FAMILIAR Y SUBESCALA PERMISIVA		SUMAF4	SUBPERTOT_15
SUMAF4	Correlación de Pearson	1	,252
	Sig. (bilateral)		,346
	N	16	16
SUBPERTOT_15	Correlación de Pearson	,252	1
	Sig. (bilateral)	,346	
	N	16	16

FACTOR FAMILIAR Y SUBESCALA DEMOCRÁTICA		SUMAF5	SUBDEMTOT_27
SUMAF5	Correlación de Pearson	1	-,298
	Sig. (bilateral)		,262
	N	16	16
SUBDEMTOT_27	Correlación de Pearson	-,298	1
	Sig. (bilateral)	,262	
	N	16	16

FACTOR FAMILIAR Y SUBESCALA AUTORITARIA		SUMAF5	SUBAUTTOT_20
SUMAF5	Correlación de Pearson	1	-,204
	Sig. (bilateral)		,449
	N	16	16
SUBAUTTOT_20	Correlación de Pearson	-,204	1
	Sig. (bilateral)	,449	
	N	16	16

FACTOR FAMILIAR Y SUBESCALA PERMISIVA		SUMAF5	SUBPERTOT_15
SUMAF5	Correlación de Pearson	1	-,029
	Sig. (bilateral)		,917
	N	16	16
SUBDEMTOT_27	Correlación de Pearson	-,029	1
	Sig. (bilateral)	,917	
	N	16	16

Notas de autor

Hemos de agradecer a Maria Paola Ruiz y a Reina Ferrández Berrueco la posibilidad de haber aprendido nuestras primeras nociones en relación al campo de la investigación en las ciencias sociales y el hecho de poder llevar a cabo, gracias a su seguimiento y coordinación, este breve estudio sobre estilo parental y autoconcepto. Damos las gracias a Ghislaine Marrande y a Francisco García Bacete por sus aclaraciones y sugerencias en la última fase del estudio. Al colegio Puértolas Pardo de Alcora por abrirnos sus puertas y ofrecernos la posibilidad de recogida de datos.

Para terminar, dar las gracias a nuestras compañeras de asignatura *Métodos de Investigación en Educación*, por los ánimos, la ayuda y la complicidad.



Jornades de Foment de la Investigació

**EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA
ASIGNATURA DE MÚSICA EN EL TÍTULO
DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA UNIVERSITAT
JAUME I DE CASTELLÓ**

**José María PEÑALVER VILAR
Alberto CABEDO MÁS
Antonio RIPOLLÉS MANSILLA**

1. EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, incluye con carácter general su estructura en el Capítulo II y concreta las directrices para su diseño en los Capítulos III, IV y V. Las disposiciones contenidas en el mismo son de aplicación a las enseñanzas universitarias oficiales impartidas por las universidades españolas en todo el territorio nacional. Dichas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional se estructuraran en tres ciclos denominados, respectivamente, Grado, Master y Doctorado.

2. LAS ENSEÑANZAS DE GRADO

La finalidad de las enseñanzas de Grado pretende ofrecer al estudiante una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Estos planes de estudios conducentes a la obtención del título de Graduado son elaborados por las universidades y verificados de acuerdo con lo establecido en dicho decreto. Los planes de estudio del título de Grado constan de 240 créditos e integran la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir determinada por los aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, practicas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas. Se distribuye con un mínimo de 60 créditos de formación básica cuyas materias deben concretarse en asignaturas con un mínimo de 6 créditos cada una y deben ser ofertadas en la primera mitad del plan de estudios. Los créditos restantes hasta 60, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal. Si se programan practicas externas, estas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios. El trabajo de fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado.

3. LA ASIGNATURA DE MÚSICA EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓ

3.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios de Magisterio pasarán de ser una diplomatura a convertirse en una titulación superior, con este proceso se equiparan los estudios de Magisterio a la titulaciones de Grado. Esto significará no sólo ampliar un año más la formación de los Maestros sino también equipar la profesión a la de los docentes superiores. A partir de ahora existirán dos titulaciones: Maestro de Infantil y Maestro de Primaria. El resto de especializaciones, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Física pasarán a ser menciones dentro de la titulación en algunas universidades.

El nuevo plan de estudios, en cuanto a didácticas específicas, supone un retorno a la figura del maestro generalista. Según la administración educativa el origen de este cambio radica en que en la actividad docente, actualmente, el maestro especialista no sólo imparte la asignatura en la que sea especializado sino que puede impartir cualquier otra. Por este motivo, los responsables de los nuevos planes deducen que el maestro no tiene la suficiente preparación para afrontar todas las materias que finalmente se imparten en el aula puesto que el plan antiguo tenía una duración de tres años en los que la especialidad ocupaba más de un tercio de la formación. Partimos de la base que el futuro maestro contará con mayor formación en todas las disciplinas que se puedan dar en Infantil y Primaria aunque la formación especializada sea menos extensa. Además, se consigue que los magisterios se unifiquen y tengan unas bases comunes que permitan a un maestro español ejercer su actividad docente en otro país europeo.

Sin embargo, ¿cuál es la perspectiva de la educación musical en el marco de las Enseñanzas Superiores en las titulaciones de Grado de Maestro?, ¿Qué repercusión a nivel de recursos humanos ha tenido la reforma?, ¿Conseguiremos ofrecer una enseñanza de calidad que permita al futuro docente impartir la asignatura de música en la Educación Primaria?

La carga docente del antiguo plan en la titulación de Diplomado en Maestro de Educación Musical (figura 1) constaba de 226 créditos para el estudiante de los cuales 40 aseguraban una formación y didáctica musical especializada de calidad. El tipo de materias se distribuía del siguiente modo:

- *Formación Instrumental*, 8 créditos
- *Formación Vocal y Auditiva*, 4 créditos
- *Lenguaje Musical I y II*, 8 créditos
- *Conjunto Instrumental*, 8 créditos
- *Formación Rítmica y danza*, 4 créditos
- *Didáctica de la Expresión Musical*, 8 créditos



Figura 1. Número de créditos totales de la Diplomatura de Maestro, especialidad de Educación Musical.

A pesar de que desde el Área de Música y el Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la *Universitat Jaume I de Castelló* solicitamos la implantación de “menciones” que incorporarían un aumento de créditos de estas especialidades en las titulaciones de Grado en Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria contribuyendo a una mayor y diversificada oferta académica, no conseguimos ningún resultado favorable en las sucesivas e intensas negociaciones. Concretamente en nuestra universidad, en la actualidad, la asignatura de música en la titulación de Grado en Maestro de Primaria consta de 6 créditos repartidos en 3 por semestre y está programada para segundo curso con carácter obligatorio dentro del módulo didáctico y disciplinar. Es cierto que el antiguo crédito equivalía a 10 horas de docencia y el nuevo crédito ECTS a 25 horas englobando la asistencia a clase, preparación de exámenes, elaboración de trabajos teórico-prácticos, asistencia a tutorías, etc. Sin embargo, dicho de otro modo y al margen de la equivalencia, los créditos de la asignatura de Música en el Grado en Maestro de Educación Primaria representan un porcentaje del 2,5% del total de los créditos de la titulación. Estos cambios implicarán en un futuro inmediato la desconstrucción del 100% del profesorado asociado laboral del Área de Música del Departamento de Educación, docentes cuyo perfil académico responde a profesionales altamente cualificados que ejercen la docencia en esta universidad como actividad secundaria. Sin embargo, la gran cuestión que nos planteamos es la siguiente: ¿Cómo será el proyecto docente de la asignatura de música de 6 créditos en el Grado en Maestro de Educación Primaria? ¿Qué tipo de contenidos impartiremos? ¿Conseguiremos ofrecer una formación y didáctica de calidad de la Educación Musical?

3.2. EL FUTURO PROYECTO DOCENTE EXPUESTO AL DEBATE

Teniendo en cuenta que la educación artística en la etapa de la Educación Primaria se distribuye en 4 bloques de contenidos titulados: I. *Escucha y creación*, II. *La voz y sus recursos*, III. *Materiales instrumentales: expresión e interpretación* y IV. *Música y danza*, el proyecto docente debería ofrecer al futuro maestro, como mínimo exigible, los recursos y las herramientas adecuadas para impartir dichos contenidos.

En este apartado elaboramos diversas propuestas de diseño de la programación de la asignatura de música justificando los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en el Grado en Maestro de Educación Primaria. Ofrecemos algunos posibles modelos basándonos en las acciones llevadas en el desarrollo de la programación.

3.2.1. MODELO CUANTITATIVO

a) Reparto equivalente:

Conservaríamos las asignaturas existentes en el antiguo plan y repartiríamos de modo equitativo los créditos.

b) Reparto de créditos proporcional a la antigua titulación:

Justificamos su diseño en la distribución proporcional de los créditos de la antigua diplomatura de Maestro especialista en Educación Musical y en la equiparación de los porcentajes en la titulación de Grado. Este diseño implicaría el desarrollo de los mismos contenidos, sin embargo, debido a la reducción de créditos específicos, el programa docente abarcaría muchos aspectos, tanto teóricos como prácticos, que no tendrían la posibilidad de ampliarse o profundizarse.

3.2.2. MODELO CUALITATIVO

Se basaría en la acción de priorizar o seleccionar los contenidos musicales específicos omitiendo algunos de ellos, quizás de menor peso, en favor de un comprimido diseño docente que fuese a la vez equilibrado, coherente, eficaz y preciso. Su finalidad sería la enseñanza de los mínimos exigibles que permitiesen ofrecer al estudiante una formación musical básica además de los recursos y herramientas imprescindibles para la docencia. El problema del diseño cualitativo radicaría en que omitiríamos algunos contenidos que tal vez deberían completarse después de cursar los estudios de Grado, concretamente en la actualidad, a través de la especialización profesional de los nuevos títulos de Máster o los Cursos de Especialización en Pedagogía Musical que oferta nuestra universidad.

Consideramos como contenidos mínimos los siguientes:

a) Lenguaje Musical, (2 créditos)

El lenguaje musical constituía la asignatura más importante de la antigua especialidad puesto que englobaba o incidía en el resto de los contenidos relacionados con la educación musical. A través de su estudio se pretendió desarrollar en el futuro maestro especialista un dominio del conjunto

de sistemas y modos de organizar el sonido. Su estudio es un proceso comparable al aprendizaje de otros lenguajes e integra habilidades como la lectura, la escritura, el desarrollo del oído, el sentido del ritmo, la coordinación motriz y la expresión vocal e instrumental. El dominio del lenguaje musical implica la posesión de un código que permite razonar sobre la música utilizando los términos adecuados para que la comunicación sobre ésta pueda ser compartida. Implica conocer los conceptos necesarios para analizarla, apreciarla y supone también la capacidad para su realización ya sea en el aspecto de la lectura, escritura, interpretación, improvisación o composición.

A través del desarrollo de los contenidos el estudiante aprenderá a conocer, identificar y utilizar correctamente los recursos del lenguaje musical y su aplicación didáctica.

Los contenidos de mayor prioridad serán la lecto-escritura y a la educación auditiva.

b) Expresión vocal y práctica instrumental, (2 créditos)

Ambas materias alternan los contenidos de tipo conceptual y procedimental y se basan en la aplicación de los conocimientos adquiridos en la asignatura de Lenguaje Musical. La expresión vocal comprende el conocimiento del sistema fonador, la respiración, la relajación, la prevención de disfonías y las alteraciones de la voz y la práctica del repertorio vocal. Por otra parte, a través de la práctica instrumental se pretende dotar al futuro docente de los medios y los conocimientos necesarios para organizar y dirigir un conjunto escolar aportándole los fundamentos de la práctica y la didáctica instrumental.

En definitiva, tanto la práctica instrumental como la educación vocal tienen como finalidad el desarrollo del sentido rítmico, melódico, armónico, formal y la sensibilidad. Mediante su práctica desarrollamos la escucha atenta, la memoria, la imaginación auditiva, la audición interna y aprendemos a reconocer y discriminar las cualidades del sonido y los elementos constitutivos de la música.

Los contenidos con mayor prioridad serán la interpretación, composición e improvisación en el coro de voces mixtas y en el conjunto instrumental escolar basado en el instrumental ORFF, la flauta de pico y la pequeña percusión.

c) Rítmica y Danza, (2 créditos)

A través de esta asignatura se pretende desarrollar las capacidades musicales de percepción, expresión y análisis sensible mediante la vivencia corporal del sonido y la música, el movimiento rítmico y la danza escolar. Se trata de proporcionar a los futuros docentes las competencias básicas para el empleo de la expresión rítmico-corporal y las coreografías elementales en el aula de primaria como herramienta educativa y como recurso para el aprendizaje musical.

Daríamos prioridad a la práctica y desarrollo de la psicomotricidad y la expresión corporal

3.2.3 MODELO ESPECIALIZADO

Denominamos de este modo al diseño basado en la acción de definir y establecer un único contenido específico que representaría el eje vertebrador de toda la enseñanza, éste debería de integrar el resto de los contenidos que se trabajarían de modo interdisciplinar y cooperativo.

Por ejemplo, tomemos como contenido fundamental la *Formación rítmica y danza*, a través de su práctica podríamos relacionar sus contenidos con los de *Lenguaje musical*, la *Práctica instrumental* y la *Educación vocal y auditiva* interiorizando los elementos constitutivos de la música, especialmente los que implican el desarrollo del sentido del ritmo, la educación musical a través de la audición activa y la representación de la forma musical a través del movimiento (figura 2).

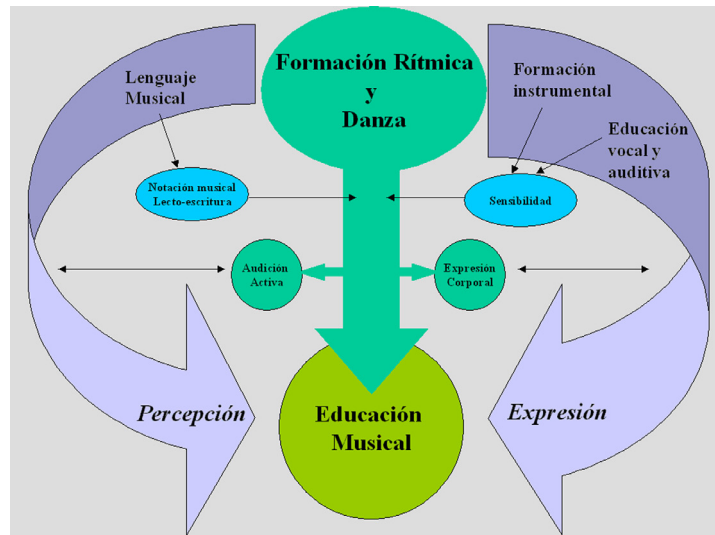


Figura 2. Diseño docente basado en el modelo especializado de la *Formación Rítmica y Danza*.

3.2.4. MODELO BASADO EN LA CREATIVIDAD

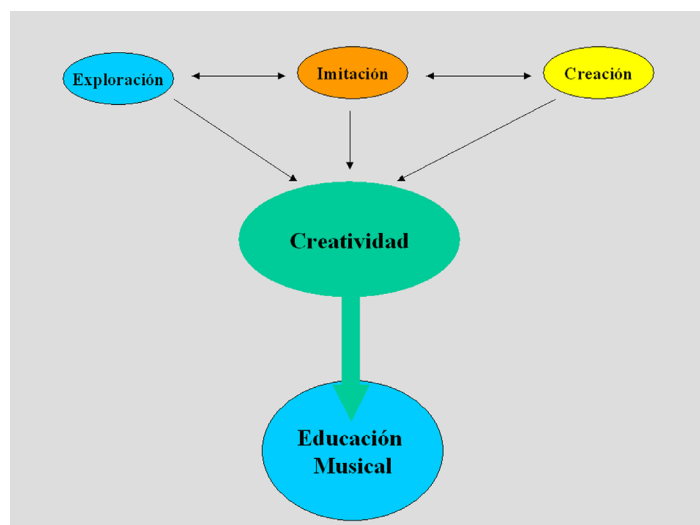


Figura 3. Diseño docente basado en el desarrollo de la creatividad.

De un modo más abierto y flexible podemos optar, como base de toda la enseñanza, por el desarrollo de la creatividad. A través de la exploración, experimentación, imitación e improvisación interiorizamos y aplicamos los elementos musicales (figura 3).

3.2.5. MODELO HISTÓRICO-SOCIOLÓGICO

Sus objetivos serían el estudio, el análisis crítico y la reflexión sobre la historia de la música, su contexto social y su relación con el resto de las manifestaciones artísticas siendo su finalidad principal el disfrute de la música y la formación de los futuros oyentes. A pesar de que su finalidad cumpliría con muchos de los objetivos de la Educación Artística en la etapa de la Educación Primaria establecidos en el Real Decreto 115/2004, el problema de este diseño radicaría en que sólo se cubre, respecto a la formación del futuro maestro, los contenidos de la Educación Artística relacionados con el bloque I. *Escucha y creación*.

CONCLUSIONES

Nuestro propósito, a través de este ensayo, ha sido poner de manifiesto la preocupación de un pequeño colectivo docente representado por el Área de música del Departamento de Educación de la *Universitat Jaume I de Castelló*. La implantación de las nuevas titulaciones de Grado implicará grandes cambios en torno a las didácticas específicas. Dicho colectivo cree firmemente en la necesidad de continuar ofreciendo una educación musical de calidad y debe afrontar, a pesar de los cambios, los nuevos planes de estudio. Puesto que cualquier proyecto docente está expuesto a la evaluación y al análisis crítico de los resultados obtenidos en cuanto a la calidad de la formación recibida por los estudiantes, el tiempo y la experiencia nos guiarán en la decisión de elegir el modelo más adecuado. Hasta entonces, infatigablemente, seguiremos diseñando y probando nuevos caminos para mejorar nuestra oferta educativa en esta universidad.

MARCO LEGAL

REAL DECRETO 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BOE número, 33, Sábado 7 febrero 2004.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. B.O.E., número 260, 30 de Octubre de 2007.

LLEU, libro de las titulaciones de la Universitat Jaume I de Castelló [consultado el 30/04/2010].



Jornades de Foment de la Investigació

**PRELIMINARES SOBRE LA MÚSICA PARA
PIANO EN LA PROVINCIA DE CASTELLÓN
DESDE LA DICTADURA DE PRIMO DE
RIVERA HASTA LA GUERRA CIVIL
(1923-1936)**

Óscar CAMPOS MICÓ

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito iniciar la recopilación y estudio de la música compuesta para piano en la provincia de Castellón por autores autóctonos durante un periodo cronológico concreto que abarca desde la dictadura de Primo de Rivera, iniciada en 1923 hasta el estallido de la Guerra Civil en 1936. El conjunto de obras recopiladas, que según mis investigaciones actuales configuran la totalidad de piezas para piano compuestas en la provincia de Castellón durante el periodo estudiado, pertenecen a seis autores nacidos en dicha provincia:

José Goterris Sanmiguel (*1876; †1930), Fulgencio Badal Moles (*1880; †1967), José García Gómez (*1898; †1958), Abel Mus Sanahuja (*1907; †1983), Perfecto Artola Prats (*1904; †1992) y Matilde Salvador Segarra (*1918; †2007).¹ La mayoría de ellas –veintitrés si se contabilizan individualmente las doce *Escenes d'infants* de Abel Mus– presentan la característica común de haber perdurado en forma de manuscrito, a excepción de la obra de Matilde Salvador compuesta en este periodo.

Las principales perspectivas que justifican la elección del tema se pueden resumir en las siguientes:

Geográficas e históricas

La delimitación geográfica del trabajo ha sido determinada teniendo en cuenta dos reflexiones.

1. Los estudios realizados sobre cuestiones relacionadas con el uso del piano en España abarcan fundamentalmente el ámbito general y, por tanto, no ahondan en las características propias e individuales del pianismo practicado en provincias o ciudades concretas. Analizan, fundamentalmente, los rasgos compositivos de un repertorio para piano procedente de todo el territorio nacional (sin separar por zonas, provincias o ciudades)², centrándose en muchos casos en Madrid como principal foco de la actividad pianística española³, o bien trataban un periodo cronológico determinado⁴. Recientemente, la investigación sobre los aspectos fundamentales del piano en la Comunidad Valenciana se ha visto ampliada por nuevos trabajos que tratan sobre la metodología de la técnica pianística y su pedagogía focalizada en la ciudad de Valencia⁵ o atienden a aspectos pedagógicos de la obra para piano de compositores de la Comunidad Valenciana⁶. De este modo, un estudio detallado sobre la música para piano en la provincia de Castellón a principios del siglo XX aportaría nueva información susceptible de ser incorporada a la ya existente, tanto en el ámbito de la Comunidad Valenciana como del resto de España, al tiempo que ayudaría a la comprensión global del tratamiento del piano en dicha demarcación geográfica.
2. No existe, hasta la fecha, ningún estudio de carácter científico que trate sobre la música para piano en la provincia de Castellón exclusivamente. El relevante trabajo sobre la obra para tecla del compositor castellonés Tomás Ciurana (*1761; †1829), recientemente difundido⁷, puede considerarse como un claro antecedente para la investigación musicológica centrada en el estudio de la música para piano en Castellón. Sin embargo, todavía no se ha acometido un trabajo que

trate específicamente del uso del piano en la provincia de Castellón desde que, a principios del siglo XIX, los instrumentistas de tecla se fueran especializando de manera paulatina en la ejecución pianística. De este modo, el presente estudio, dedicado al análisis del repertorio pianístico compuesto en la provincia de Castellón entre 1923 y 1936, recoge y analiza todo el material encontrado en este periodo fijando así un punto de partida en el estudio de esta cuestión.

Cronológicas

El periodo objeto de estudio se ha establecido teniendo en cuenta el aumento de la actividad musical en general y pianística en particular en Castellón y provincia. El año 1923 se caracterizó en España por el agravamiento de las tensiones políticas generadas por la crisis en el sistema de alternancia de partidos que había marcado la política española durante la Restauración. La instauración de la dictadura de Miguel Primo de Rivera, que se produjo ese mismo año, supondrá importantes cambios políticos a nivel nacional que también influirán decisivamente en la vida política de Castellón y provincia.

Paradójicamente, durante 1923 la actividad cultural y musical creció considerablemente en la provincia de Castellón hasta niveles nunca experimentados hasta entonces. En 1923 se establece en Burriana, ciudad próxima a Castellón, una delegación de la recién creada *Asociación de Cultura Musical*, que será la primera a nivel provincial en contratar a artistas de renombre, destacando entre ellos el pianista Arthur Rubinstein. También en 1923 se funda en Castellón la *Sociedad Filarmónica* que atraerá un importante número de socios y que adquirirá el primer piano de concierto. A partir de este año desfilarán por Castellón importantes pianistas, grupos de cámara y orquestas. Poco después, en 1925, se crea la *Banda Municipal de Castellón*, continuando ese proceso de auge que experimentaba la vida musical castellanense que alcanzará su punto culminante con la fundación de *Conservatorio de Música* en 1932, en plena Segunda República.

Todos los avances culturales que experimentó la provincia desde 1923 se truncarán definitivamente con el estallido de la Guerra Civil en 1936. Teniendo todo ello en cuenta, el periodo cronológico fijado para el presente trabajo se afirma como el idóneo para el estudio de la música en Castellón y provincia, en especial para la dedicada al piano.

Sociológicas

La creación, desde 1923, de asociaciones como las citadas *Asociación de Cultura Musical* en Burriana, *Sociedad Filarmónica de Castellón* o *Banda Municipal de Castellón* es un claro indicativo de la creciente demanda social de actividades musicales generada en las entonces principales ciudades de la provincia, que no sólo son efectuadas por instituciones privadas, sino que también están promovidas por corporaciones municipales. Por otra parte, la posibilidad que tuvieron esas sociedades de ofrecer recitales de piano, una vez adquiridos los medios materiales

necesarios para el desarrollo óptimo de los mismos (una sala de conciertos apropiada, un piano, y dotación económica) generará paulatinamente una demanda social en educación pianística que conducirá a la creación del *Conservatorio de Música* en 1932 y la *Academia Beethoven* en 1933, primeros centros de enseñanza especializada en la provincia.

Es conocido que, como en el resto de España, el piano, ya se había implantado en la provincia como recurso de esparcimiento de la burguesía desde finales del siglo XIX, y era el instrumento alrededor del cual tenían lugar las veladas musicales celebradas en las casas acomodadas; también fue ya desde entonces uno de los rasgos distintivos de la educación femenina de las familias burguesas castellonenses. A dicha educación musical se podía acceder en Castellón desde finales del siglo XIX en centros de enseñanza como la *Casa de la Beneficencia* y, desde principios del siglo XX, en la *Escuela Normal* de maestras y una academia privada llamada *La Colonia Educativa*, además del profesorado que se dedicaba a impartir clases particulares. Sin embargo, en los centros citados, la música era todavía una educación complementaria que hacía función, en la mayoría de los casos, de distintivo social para aquellos alumnos que podían acceder a ella (mayoritariamente procedentes de una clase social acomodada). Habría que esperar, por tanto, hasta 1932 para que la enseñanza de piano se impartiera en Castellón de forma especializada.

Otra de las perspectivas sociológicas a tener en cuenta en el estudio del periodo abordado es la persistencia de la funcionalidad de la música para piano junto a la aparición de composiciones más próximas a las nuevas tendencias europeas. Las composiciones pianísticas encontradas hasta 1923 en la provincia de Castellón tienen como denominador común su directa función social como música de baile. No se trata pues, de composiciones con una finalidad meramente artística, condicionadas por la exploración de nuevos recursos armónicos, dinámicos o sonoros e integradas en una corriente europea específica, sino que simplemente están puestas al servicio de la sociedad burguesa del momento sin más preocupación que “divertirla” con piezas elegantes, ligeras y despreocupadas (valeses, polkas, tocatas-galop, pasodobles, etc.).

A partir de 1923 se observa ya una cierta predisposición, por parte de algunos compositores, a buscar e investigar nuevas armonías y sonoridades en sus composiciones para piano. No se trata de una evolución de la música para piano hacia preceptos acordes con las nuevas corrientes europeas, sino más bien de la aparición de una nueva tendencia compositiva más comprometida con el acto artístico, que corre paralela a la típica música de baile adaptada a la nueva época. De este modo encontramos en este periodo a compositores que, además de piezas como el Fox-trot, el tango o el pasodoble, crean otras obras para piano que han perdido completamente la función social propia de la música de baile. Entre las causas de esta nueva tendencia encontramos una mayor formación musical de los compositores como resultado del compromiso de las instituciones hacia los estudios musicales. Este compromiso por parte de los organismos oficiales se refleja en las subvenciones otorgadas por la *Diputación Provincial* a determinados estudiantes como Abel Mus Sanahuja (*1907; †1983) para el perfeccionamiento de estudios musicales fuera de Castellón y en la creación, como patronato, del *Conservatorio de Castellón*.

ELABORACIÓN DEL TRABAJO

El proceso seguido en la elaboración del presente estudio y la aplicación de las pautas técnicas correspondientes ha partido de las fuentes bibliográficas que recogían datos sobre compositores musicales en activo a principios del siglo XX. A través de dichas fuentes confeccioné una relación de aquellos que fueron pianistas o pudieron haber compuesto piezas para piano entre 1923 y 1936. Los libros consultados para este fin fueron básicamente los ya históricos de documentación musical valenciana escritos por José Ruiz de Lihory⁸, Benito Traver García⁹, Francisco Escoín Belenguer¹⁰, Vicente Ripollés Pérez¹¹, junto al más actual publicado por Bernardo Adam Ferrero¹² y los diccionarios de la música española e hispanoamericana¹³ y de la música valenciana¹⁴ de Emilio Casares.

Con la relación de compositores, que según estas fuentes, compusieron obras en aquel periodo me dirigí a la *Biblioteca Musical de Autores Valencianos* del

Ayuntamiento de Valencia y concluí que, de un total de veinticuatro autores consultados nacidos en la provincia de Castellón, sólo José Goterris Sanmiguel, Fulgencio Badal Moles, José García Gómez, Abel Mus Sanahuja, Perfecto Artola Prats y Matilde Salvador Segarra, a los que he hecho referencia anteriormente,¹⁵ habían compuesto obras para piano entre 1923 y 1936. Los datos recabados me permitieron acotar el trabajo y centrar la investigación en el estudio de estos músicos y de sus composiciones.

Junto a estos autores se pueden encontrar otros tres compositores castellanenses que vivieron en el siglo XX y escribieron obras para piano, las cuales trascienden al periodo objeto de estudio al haber sido compuestas después del periodo tratado. Son sus nombres José Mallén Tarancón, Leopoldo Querol Rosso (*1899; †1985) y Pascual Usó Cubedo (*1907; †1968). Otro compositor, el franciscano vilarrealense Buenaventura Meseguer Ortells (*1886; †1956) escribió, según consta en la biografía de la *Biblioteca Musical de Autores Valencianos* y en la enciclopedia de Emilio Casares, algunas piezas para piano durante la década de los años treinta, las cuales no se hallan en la mencionada biblioteca y se dan por perdidas.¹⁶

Los autores castellanenses que desarrollaron parte de su actividad en los años veinte y treinta y que, según mis investigaciones, nunca compusieron para piano fueron en su mayoría párrocos y son sus nombres: Cipriano Temprado (*1863; †1926), Benito Traver García (*1866; †1933), Vicente Avellana (*1866; †1933), Vicente Ripollés Pérez (*1867; †1943), Gonzalo de Santa Cecilia (*1884; †1936), Estanislao de Jesús (*1887; †1962), Ismael Roca Llopis (*1889; †1965), Vicente Igual Ferrer (*1889; †1965), José María Peris (*1889; †1936), Vicent García Julbe (*1903; †1997), Eugenio Martí Catalá (*1896; ¿?) y Cornelio Pallarés Valls (*1898; †1976).

En las fuentes bibliográficas citadas anteriormente figuraban algunos músicos, algunos de ellos pianistas, que vivieron a principios del siglo XX, no catalogados en la *Biblioteca de Autores Valencianos*, y sobre los cuales no se especificaba si habían compuesto alguna obra o bien se mencionaba explícitamente que se desconocía la ubicación de las mismas. Con el fin de ultimar la lista de autores y obras, consulté los siguientes archivos y bibliotecas:

Archivo Municipal de Castellón; Archivo de la Diputación de Castellón; Archivo Municipal de Vila-real; Archivo de la Iglesia Arciprestal de Vila-real; Archivo Municipal de Burriana; Archivo Municipal de Benasal; Archivo de la Iglesia de San Mateu; Archivo de la Iglesia Arciprestal de Morella; Archivo de la Catedral de Segorbe; Biblioteca Valenciana *San Miguel de los Reyes* de Valencia; Archivo de la Catedral Metropolitana de Valencia; Archivo de la Iglesia del Corpus Christi de Valencia; Archivo de la Sociedad General de Autores de Valencia; Biblioteca del Conservatorio Superior de Música de Madrid. Esta búsqueda resultó infructuosa con respecto a nuevas obras compuestas en el periodo estudiado.

La mayoría de las partituras archivadas en la Biblioteca de Autores Valencianos son copias manuscritas de los originales realizadas por los colaboradores del padre Vicente Javier Tena Meliá (*1905; †1985), recopilador y organizador de dicho fondo. Al tratarse de copias, las mencionadas partituras se convertían, inevitablemente, en fuentes secundarias, por tanto se hacía necesario conseguir los manuscritos originales para realizar un análisis exhaustivo de las obras seleccionadas. La mayoría de fuentes autógrafas manuscritas y gran parte de los datos recabados sobre sus autores fueron reunidos gracias a la información y aportación de los familiares de los propios compositores o de los biógrafos de aquellos compositores que ya habían sido investigados en tal faceta, con quienes tuve previamente que contactar a tal efecto.

Una vez reunidas las partituras originales correspondientes a las obras seleccionadas procedí a recabar datos sobre ellas consultando, a través de la red de comunicación informática Internet, los principales archivos españoles de documentación musical –*Biblioteca Nacional, Biblioteca de Cataluña, Biblioteca Valenciana*, catálogo colectivo de la *Red de Bibliotecas Universitarias* (REBIUN)– y otros catálogos musicales impresos como el realizado sobre el *Archivo Histórico de la Unión Musical Española*¹⁷; ello me permitió conocer que sólo una de las obras había sido impresa: *Campanas* (Valencia, Piles 1935) de Matilde Salvador. La fuente principal del resto de las piezas (once), por tanto, eran los manuscritos facilitados por los familiares de los autores –algunos bastante mal conservados–.

De este modo, la elaboración del trabajo está presentada atendiendo a una metodología basada en la recopilación e inventario de las fuentes que tiene como principal propósito abordar por primera vez el estudio de la música compuesta para piano en la provincia de Castellón por autores autóctonos en el periodo comprendido desde 1923 a 1936. Con él espero dejar abierta una línea de investigación que posibilite futuras investigaciones musicológicas, insertas o no en el mismo género musical (el pianístico), que amplíen progresivamente los conocimientos que se poseen actualmente sobre el repertorio musical compuesto en la mencionada provincia.

LOS COMPOSITORES

El estudio de la trayectoria profesional –y vital– de los compositores seleccionados en el trabajo en curso influyó decisivamente para clarificar una serie de aspectos relacionados tanto en las preferencias que justifican la elección del género de las obras compuestas, como en el análisis técnico-estético de las mismas. Por ejemplo, el hecho de que un determinado autor se haya

inclinado por la composición de piezas de carácter utilitario, como son las destinadas al baile, puede estar influido por su evolución profesional pero también por otras circunstancias. En primer lugar cabe considerar el factor geográfico, pues el lugar de nacimiento de cada uno de los autores pudo determinar de una manera decisiva, por ejemplo, la mayor o menor accesibilidad a ampliar sus estudios fuera de Castellón e incluso, en caso afirmativo, el lugar dónde desarrollarlos¹⁸.

Asimismo, teniendo en cuenta la variedad de tendencias político-sociales imperantes desde mediados del siglo XIX en la provincia de Castellón, la ideología más o menos conservadora o liberal vigente entonces en las diferentes comarcas puede adquirir hoy la categoría de condicionante, pues se abarcó desde un conservadurismo heredero del carlismo decimonónico, característico de las zonas del interior, hasta el liberalismo y republicanismo, que fue abriéndose camino, sobre todo a partir de 1860, en las ciudades de Castellón y Vinaròs principalmente.

También el entorno social y familiar resultaría determinante en el momento en que los autores decidieran el estudio de la música como trayectoria profesional. Además conviene considerar una serie de factores adicionales que también incidieron en la trayectoria profesional de los compositores, como son el grado de implicación de las instituciones castellanenses en el momento de subvencionar ayudas para la formación de los músicos, o el papel ejercido por los centros de enseñanza públicos o privados, las sociedades musicales y las salas de teatro en la práctica musical castellanense de esa época.

Con el fin de profundizar en las biografías de los compositores estudiados, así como en el contexto de las obras objeto de estudio, utilicé la biográfica específica de aquellos compositores que ya fueron estudiados con anterioridad al presente trabajo y me puse en contacto con algunos de sus autores. Los autores de las bibliografías consultadas fueron Daniel Gil Gimeno¹⁹, Emilio Santos Andrés²⁰, Enric Gimeno Estornell,²¹ en calidad de editor, Rosa Solbes²² y Rafael Monferrer Guardiola²³. Asimismo, consulté las biografías elaboradas por Vicente Tena Meliá de varios de los compositores tratados en el presente trabajo.²⁴

INVENTARIO Y CARACTERÍSTICAS MUSICALES DE LAS OBRAS PARA PIANO

■ Abel Mus Sanahuja (*1907; †1983)

- *El Pelacañes* (Fox-trot) Mns., 1923.
- *New-York* (Fox-trot). Mns., 1924.
- *Escenes d'infants*. Mns., 1928.

1. *Al despertar.*

2. *En missa.*

3. *La lliçó del agüelo.*

4. *Soldaets de plom.*

5. *Campanetes del cel.*

6. *A conillet amagat.*

7. *En tartaneta.*

8. *Dia de dól.*

9. *El pianet de corda.*

10. *Caçoleta de detrás.*

11. *El móti.*

12. *Cuant tot descansa en lo poble.*

- José Goterris Sanmiguel. (*1876; †1930)
 - *Martínez*. Pasodoble. Mns., [1926].
 - *Casino antiguo*. Pasodoble. Mns., 1928.
- José García Gómez (*1898; †1958)
 - *Un Sueño*. Mns., [1926-27]
 - *Inquietud*. Mns., [1926-27]
 - *Venus-fox*. Fox-trot. Mns., [1930].
- Fulgencio Badal Molés (*1880; †1967)
 - *Añoranza*. Tango. Mns., 1928.
 - *Soñando*. Vals lento. Mns., 1933.
- Matilde Salvador Segarra (*1918; †2007)
 - "*Campanas*" para piano. Valencia, Ediciones Jaime Piles, [1936].
- Perfecto Artola Prats (*1904; †1992)
 - *Malagueñito*. Pasodoble. Mns., [1936].

Del total de doce obras para piano compuestas por autores castellonenses desde 1923 a 1936, siete pertenecen al género de la música de salón de moda en la época y las cinco restantes están abordadas sobre estilos compositivos propios de cada autor, influidos, algunos de ellos, por la música de salón decimonónica y también por las corrientes impresionistas o simbolistas francesas. En el cuadro siguiente queda reflejada proporcionalmente la preponderancia de las composiciones de género popular sobre aquellas que indagan nuevos lenguajes más comprometidos con el acto artístico:

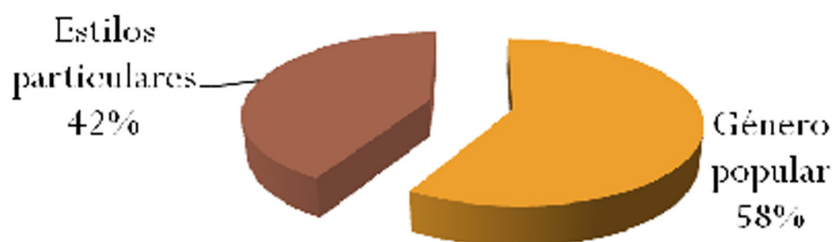


Figura 1. Porcentaje de las tendencias creativas.

Dentro del género popular pueden señalarse dos tendencias creativas claramente diferenciadas:

1. Compositores que cultivaron la música de baile heredada de la tradición nacional, con tintes folklóricos locales, regionalistas y andalucistas que engrosan el repertorio del llamado nacionalismo casticista (José Goterris Sanmiguel y Perfecto Artola Prats). El pasodoble, con sus giros modales, sus adornos melódicos y sus ritmos impregnados del folklore andaluz se muestra como la forma musical por excelencia del género popular tradicional.

2. La música de baile influida por las corrientes de moda de la época procedentes de América. El Fox-trot, importado de Estados Unidos, empieza a hacerse popular en Europa hacia 1912 y se introduce en el País Valenciano en la década de los años veinte. Se trata de un tipo de marcha similar al ragtime que puede concebido en tiempo lento o rápido²⁵. El Fox-trot es abordado en la provincia de Castellón por los compositores Abel Mus Sanahuja y José García Gómez, y en ellos podemos apreciar las diferencias de tiempo descritas. El Tango es otro de los bailes de moda que se implanta en Europa y en Estados Unidos hacia 1910 procedente de Argentina, de características similares a la habanera de Cuba, con la cual guarda bastantes similitudes²⁶. El único Tango aparecido en la provincia de Castellón en el periodo estudiado pertenece a Fulgencio Badal Molés y está compuesto, al igual que los Fox-trot descritos con anterioridad, a la década de los años veinte.

Asimismo, entre los estilos particulares de composición, se pueden diferenciar otras dos líneas:

1. Representada por Fulgencio Badal Molés y José García Gómez podría inscribirse dentro de un estilo romántico con influencias de música de salón aunque, en el caso de José García Gómez, se encuentran interesantes aportaciones armónicas que rozan el campo de la modalidad y confieren a sus obras un matiz especial que las ubican a caballo entre el romanticismo y un impresionismo aún desdibujado.
2. A la que se adscriben Abel Mus Sanahuja y Matilde Salvador Segarra se corresponde plenamente con la corriente de tendencia post-impresionista o post-simbolista, lo cual no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que Abel Mus estudió en París en los años veinte y Matilde Salvador recibió la primeras clases de armonía de Vicente Asencio Ruano, su futuro esposo, quien también recibió una sólida formación primero en Barcelona y después en París y Milán.

INFLUENCIAS DEL CONTEXTO SOCIAL EN LA COMPOSICIÓN LOCAL.

Según mis investigaciones realizadas hasta hoy, no tengo constancia de que se compusiera en la provincia de Castellón, ni en el periodo estudiado ni tampoco en el transcurso del siglo XIX, ninguna obra para piano de una calidad formal y estilística comparable con las que se componían en el resto de Europa como pudieran ser sonatas, variaciones, preludios o estudios. Más bien, tal y como hemos visto, encontramos además de las piezas de baile descritas anteriormente, piezas breves sin ninguna denominación formal particular. Existen, desde luego, una serie de causas tanto económicas como sociales que avalan esta afirmación. En primer lugar, la provincia de Castellón estaba conformada por una sociedad mayoritariamente rural, que no estaba ni mucho menos preparada para atender a una música que no fuera de carácter utilitario, la destinada al baile, y sirviera para el disfrute personal a través de veladas en casas particulares, cafés o casinos. Ello explica la proliferación de piezas de carácter breve, bailables o no, fáciles de escuchar y que no requerían un esfuerzo especial por parte del oyente. Hay que tener en cuenta además, que no existía en la provincia de Castellón ningún centro de música especializado hasta

la aparición del Conservatorio de Música en 1932, –salvo algunos centros mayoritariamente de carácter privado en los que se enseñaba música– mientras que la vecina Valencia contaba con un Conservatorio desde 1879 en torno al cual surgirán obras de gran interés pedagógico como son los Diez Estudios para piano del valenciano Vicente Peydró Díez (*1861; †1938) compuestos en 1882²⁷. Es cierto que surgen en algunas ciudades castellonenses, círculos favorables a la aparición de sociedades destinadas a la cultura musical, pero no dejan de ser minoritarias si tenemos en cuenta el total de comarcas castellonenses.

Desde el punto de vista socio-económico, la crisis del cultivo de secano en las comarcas interiores de la provincia de Castellón ocasionará, desde 1900, importantes migraciones de población hacia las comarcas costeras, especialmente hacia la capital, atraídos principalmente por el cultivo de la naranja y también por la pesca, la minería y la industria de la construcción. Las comarcas costeras eran, de este modo, las que poseían una economía más floreciente respecto a las comarcas del interior. Al estudiar la procedencia de los compositores que escribieron música para piano vemos cómo, de un total de seis, cinco eran nacidos en las comarcas costeras de *La Plana Alta*, en la que se encuentra la ciudad de Castellón (José García Gómez y Matilde Salvador Segarra) y *La Plana Baixa*, que enmarca, entre otras, las ciudades de Vila-real, Burriana y Vall d'Uixó (José Goterris Sanmiguel, Abel Mus Sanahuja y Fulgencio Badal Molés respectivamente), habiendo entre las citadas localidades un radio no superior a treinta kilómetros. La mayor estabilidad económica de estas comarcas respecto a aquellas del interior se afirma como condición indispensable para la proliferación de la cultura en general y de la música en particular.

Otro de los puntos, esta vez de orden sociológico que, según mi punto de vista, condiciona la carencia de obras pianísticas de mayor calidad en la provincia es la profunda influencia de “lo religioso” en el sentido de que muchos de los sacerdotes, algunos de ellos muy influyentes en la provincia en el periodo estudiado, rechazaban de pleno toda aquella música que no hubiera sido concebida con fines religiosos y puesta al servicio de la iglesia.

A nivel nacional, cabe subrayar como precedente que la inclinación de poner la música al servicio de la Iglesia estuvo incluso fomentada por la misma monarquía regentada por Alfonso XIII, quien en una representación de los ballets rusos de Diaguilev²⁸ en Madrid, recomendó a Igor Stravinsky²⁹ la conveniencia de componer música religiosa:

Conocí a Alfonso XIII de España algo mejor. Como balletomane que casi nunca se perdía una representación de nuestra compañía en Madrid, a menudo nos invitaba a Diaguilev y a mí a su palco (...) Alfonso era un hombre amable, aunque dado a decir las más espantosas sottises:

«*Mon cher, il faut que vous composiez une musique pour les coupoles des églises russes*»³⁰.

Realmente llama la atención cómo en la provincia de Castellón, de una relación de aproximadamente una decena de sacerdotes, activos todos ellos de 1923 a 1936 y los cuales he citado anteriormente, muy pocos compusieron obras de carácter profano. En las biografías de estos párrocos, archivadas en la *Biblioteca Musical de Autores Valencianos* de Valencia,

encontramos aseveraciones que demuestran su pretensión de poner las composiciones musicales casi exclusivamente al servicio de las celebraciones litúrgicas. Es el caso de Estanislao de Jesús, religioso nacido en Almazora que fue monje en el *Convento del Desierto de las Palmas*, situado a pocos kilómetros de Castellón.

Las composiciones poseen un valor destacado dentro del género popular religioso por el que el autor sintió la máxima preferencia a la hora de componer. Sus obras musicales nacen del deseo de que el pueblo pueda cantar en los templos y hacer así más eficaz y más viva su participación en las funciones religiosas³¹.

Asimismo, en la biografía de José María Peris, natural de Cinctorres, pueblo cercano a Morella, se pone de relieve su maestría técnica en el campo de la composición religiosa, a la cual se le confiere una especial relevancia:

Dio un gran incremento al estudio de la música, de la cual se sirvió para hacer más atrayentes y solemnes las funciones religiosas y las veladas recreativas. Su misma preparación personal y competencia en el campo de la música eran singularísimas. Es autor de muchas composiciones musicales en las cuales a una experta técnica se une un sentido del misticismo que caracteriza su estilo musical³².

El enardecimiento de las composiciones en el campo de lo religioso provocaba en algunas ocasiones que la valoración autocrítica se viera menguada, como ocurre en el caso de Gonzalo de Santa Cecilia, nacido en Burriana y monje también en el citado *Convento del Desierto de las Palmas*:

Sobre el particular puede darnos un elemento de juicio la siguiente anécdota: Se convocó un concurso para premiar el mejor “Himno a Sta Teresa de Jesús”. El padre Gonzalo presentó el himno “Salve Teresa Divina”. Por lo visto el himno en sí gustó, pero no se lo premiaron porque notaron en él una cierta influencia de los compases de la “Marcha Real”. El autor sintió en el alma esta crítica. Era como decirle que su música carecía de espíritu religioso o lo que es lo mismo, poseía un espíritu profano³³.

Vicente Ripollés Pérez (*1867; †1943) fue uno de los sacerdotes más influyentes en la provincia de Castellón en el periodo analizado. Presidente General de la Asociación Ceciliana Española, miembro del Centro de Cultura Valenciana y miembro de la Sociedad Internacional de Musicología establecida en Basilea (Suiza), el citado párroco trabajó activamente en la reforma de la música religiosa que emprendió el papa Pío X en su encíclica denominada *Motu proprio*, participando en todos los Congresos Nacionales de Música Sagrada³⁴. Sin duda puede considerarse como uno de los pilares de la reforma litúrgica española en el campo musical pero, no obstante, rechazó de lleno toda incursión en el campo de la música profana, delimitándose de este modo el género compositivo a la música religiosa en sus obras y en las de aquellos que apoyaron sus criterios y principios ideológicos:

Ripollés fue un enamorado del clasicismo polifónico precisamente—, y esto conviene subrayarlo bien—, por su misticismo. Le asqueaba la música frívola y banal como indigna del templo, aunque hubiese sido concebida por una mente genial. Así se comprende que consagrara toda su vida y todas sus energías, que fueron muchas, a la reforma de la música sacra³⁵.

En un curioso artículo titulado “En recuerdo a mi tío capellá” y conservado en la Biblioteca de Autores Valencianos, Francisco Pérez Dolz³⁶, sobrino de Vicente Ripollés, explica su tentativa de convencer a éste de la conveniencia de componer alguna obra sinfónica para poder frecuentar otros ámbitos musicales, sin conseguirlo:

Repetidamente le pedí que compusiera alguna obra sinfónica y tenía la esperanza de oírla en los conciertos de Arbós o Pérez Casas. Fue inútil: Jamás quiso escribir música profana. Hizo bien, aunque yo no podía comprenderlo así³⁷.

La influencia que ejerció Vicente Ripollés en el sacerdocio de la provincia, así como la admiración que muchos de ellos le profesaban, puedo ejemplificarla en una anécdota relatada por el doctor Antoni Ripollés Mansilla en su tesis doctoral sobre el sacerdote Vicent García Julbe (*1903; †1997):

M’hi vaig presentar com a professor de Música de la Universitat Jaume I de Castelló, i li vaig exposar l’objecte de la meua visita. Volia conèixer-lo i exposar-li les meues intencions: investigar, recopilar i catalogar la seua obra.

«Se lo prohíbo!», va ser la seua contestació. I m’ho va repetir de nou: «Se lo prohíbo!».

A continuació i de manera distesa va començar a parlar-me de Vicent Ripollés, desplegant-se en alabances i recomanant-me projectar els meus esforços cap a la seua figura. «Ell sí que necessita un estudi a fons»³⁸.

CONCLUSIONES

Para finalizar convendría destacar que, en lo que respecta a las composiciones pianísticas trabajadas que reflejan la búsqueda de estilos creativos personales, se distingue, en primer lugar una tendencia enmarcada dentro de un romanticismo tardío con reminiscencias de la música de salón decimonónica, representada por Fulgencio Badal Molés y José García Gómez, aunque, en el caso de éste último, encontramos una tímida asimilación de las técnicas compositivas propias de la corriente francesa simbolista. La influencia del impresionismo o simbolismo precedente resulta evidente, sin embargo, en la obra de Abel Mus Sanahuja y Matilde Salvador Segarra a través de la inserción de nuevas escalas, los tratamientos modales y la utilización de acordes con notas agregadas, así como el desarrollo del concepto de resonancia del piano.

Ahora bien, estas obras demuestran encontrarse un tanto alejadas de los estilos compositivos de vanguardia a nivel nacional y europeo porque la búsqueda de lenguajes propios que desarrollan no está inmersa dentro de las tendencias innovadoras nacionalistas o neoclásicas³⁹

y mucho menos absorben las innovaciones estéticas propugnadas por la llamada *Escuela de Viena*¹ en el tratamiento de la atonalidad o el dodecafonismo. No obstante, incluso tratándose de composiciones de condición atemporal, algunas de ellas despliegan originales recursos técnicos que las hacen dignas de ser incorporadas a las programaciones didácticas de los conservatorios, así como a los repertorios de concierto.

NOTAS

- 1 Además de los autores citados, también parte de la obra para piano del compositor valenciano Vicente Asencio Ruano (*1908; †1979) está especialmente ligada a la ciudad de Castellón. Y, aunque el mencionado autor compuso en esta ciudad durante la Segunda República dos obras: *Aragonesa* (1934) y *Andaluza* (1935), no ha sido incluido en el presente trabajo por no haber nacido en la provincia de Castellón, ya que esta condición se ha establecido como prioritaria en el estudio en curso. Asencio fue, además, una persona activa y comprometida con el desarrollo musical de la provincia, pues ejerció como profesor de Armonía, Estética e Historia de la Música en el Conservatorio de Castellón, fundado en 1932. Tanto su personalidad como compositor como su obra han sido recientemente estudiadas en: –Montesinos Comas, Eduardo: *Análisis Musical de la obra para piano de Vicente Asencio*. Tesis doctoral. Valencia, Universidad politécnica de Valencia, 2004.
- 2 –Vázquez Tur, Mariano José: *El piano y su música en el siglo XIX en España*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, 1988.
- 3 –Bordas Ibáñez, Cristina: *La producción y el comercio de instrumentos musicales en Madrid ca. 1770-ca. 1870*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, 2004.
- 4 –Salas Villar, Gemma: *El piano romántico español 1830-1855*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, 1997.
- 5 –Alemany Ferrer, Victoria Eugenia: *Metodología de la técnica pianística y su pedagogía en Valencia (1879-1916)*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia, 2007.
- 6 –Álvarez Argudo, Miguel: *Aspectos pedagógicos de la obra para piano de los compositores de la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 2006.
- 7 –Ros, Vicente: *Obras para tecla de Tomás Ciurana*. Diputación de Valencia. Area de Cultura.
- 8 –Ruiz de Lihory, José: *La música en Valencia. Diccionario Biográfico y Crítico*. Valencia, Domenech, 1903.
- 9 –Traver García, Benito: *Los Músicos de la Provincia de Castellón*. Villarreal, J. Barberá, 1918.
- 10 –Escoín Belenguer, Francisco: *Organografía Musical Castellonense*. Castellón, Imprenta J. Barberá, 1919.
- 11 –Ripollés Pérez, Vicente: *Músicos Castellonenses*. Castellón, Hijo de J. Armengot, 1935.
- 12 –Adam Ferrero, Bernardo: *1000 músicos valencianos*. Valencia, Sounds of Glory, 2003.
- 13 –Casares, Emilio: *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Madrid, SGAE, 1999.
- 14 –Casares, Emilio: *Diccionario de la Música Valenciana*. Madrid, Fundación Autor, 2006.
- 15 Cf. p. 1.
- 16 Concepción Meseguer, sobrina del autor, me comunicó que las obras para piano a las cuales se hace referencia en las fuentes se perdieron en Argentina. Cuando el autor se disponía a regresar a España, procedente del convento de la Orden Franciscana de Córdoba, le fue incautado en el puerto uno de los baules de pertenencias por exceso de peso. Según cuenta su sobrina, en aquel baúl se encontraban las mencionadas partituras.
- 17 –Acker, Yolanda; Alfonso, M^a de los Angeles; Ortega, Judith y Pérez Castillo, Belen: *Archivo histórico de la Unión Musical Española. Partituras, métodos, libretos y libros*. Madrid, SGAE, 2000.

- 18 Es importante considerar la difícil situación económica que atravesaban las comarcas del interior respecto a las costeras. Es fundamentalmente por esta razón que, de los seis autores tratados en este trabajo, cinco (Abel Mus Sanahuja, José Goterris Sanmiguel, José García Gómez, Fulgencio Badal Molés y Matilde Salvador Segarra) eran oriundos de las comarcas litorales de La Plana Alta y La Plana Baixa y tenían más accesibilidad a los estudios musicales y sólo uno (Perfecto Artola Prats) nació en la comarca interior del Maestrazgo, aunque su formación musical la desarrolló principalmente en Barcelona.
- 19 –Gil Gimeno, Daniel: *Abel Mus. Una vida dedicada al violín*. Burriana, Ayuntamiento de Burriana, 2007.
- 20 –Santos Andrés, Emilio J.: *El mestre Goterris. Assaig biogràfic* [“Col.lecció Temes Vilarealencs”, n° 13, sèrie III]. Vila-real, Ajuntament de Vila-real, 1990.
- 21 –Goterris Sanmiguel, José: *El Dragón de Fuego. Ópera en tres actos*. Vila-real, Musiplec, 2002.
- 22 –Solbes, Rosa: *Matilde Salvador. Coverses amb una compositora apassionada*. València, Tàndem Edicions, 2007.
- 23 –Monferrer Guardiola, Rafael: *El maestro Perfecto Artola (1904-1992). Una aproximación biográfica*. Vila-real, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999.
- 24 –Tena Meliá, P. Vicente Javier: *Biografías de José Goterris Sanmiguel, Fulgencio Badal Molés, José García Gómez, Perfecto Artola Prats, Abel Mus Sanahuja, Matilde Salvador Segarra, Estanislao de Jesús, José María Peris, Gonzalo de Santa Cecilia y Vicente Ripollés Pérez*. Biblioteca Musical Valenciana, Valencia, Plaza Maguncia, [s.f.].
- 25 –Westrup Jack y Harrison, F.Ll: *Collins Encyclopedia of Music*. Londres, Chancellor Press, 1984, p.218.
- 26 –Westrup Jack y Harrison, F.Ll: *Collins Encyclopedia of Music...* op. cit. p. 538.
- 27 –Alemany Ferrer, Victoria Eugenia: *Metodología de la técnica pianística y su pedagogía en Valencia...* op. cit., p.3.
- 28 Serge Diaguilev (*1872; †1929), empresario ruso que encargó a varios autores, especialmente a Igor Stravinsky la composición de ballets. Gestionó desde principios del siglo XX la compañía de Ballets rusos que llevaba su nombre y en la que actuaron los más importantes bailarines de la época tales como Pavlova o Nijinski.
- 29 Compositor ruso (*1882-†1971) escribió varios ballets para la compañía de Serge Diaguilev. Está considerado como uno de los principales compositores del siglo XX por la revelación de nuevas convenciones armónicas, rítmicas y formales que presenta su obra, la cual presenta una evolución estilística muy diferenciada
- 30 –Craft, Robert: *Conversaciones con Igor Stravinsky*. Madrid, Alianza Editorial, 1991, p. 100.
- 31 –Tena Meliá, P. Vicente Javier: *Biografía de Estanislao de Jesús*. Biblioteca Musical Valenciana, Valencia, Plaza Maguncia, [s.f.].
- 32 –Tena Meliá, P. Vicente Javier: *Biografía de José María Peris...* en op.cit.
- 33 –Tena Meliá, P. Vicente Javier: *Biografía de Gonzalo de Santa Cecilia...* en op.cit.
- 34 –Adam Ferrero, Bernardo: *Músicos valencianos*. Valencia, Promotora Internacional de Publicaciones, 1988, p. 229.
- 35 –Tena Meliá, P. Vicente Javier: *Biografía de Vicente Ripollés Pérez...* en op.cit.
- 36 –Dolz Pérez, Francisco: “En recuerdo a mi tío capellá” en Tena Meliá, Vicente Javier: *Biografía de Vicente Ripollés Pérez*. Biblioteca Musical Valenciana, Valencia, Plaza Maguncia, [s.f.].
- 37 –Pérez Dolz, Francisco: “En recuerdo a mi tío Capellá” en Tena Meliá, P. Vicente Javier: *Biografía de Vicente Ripollés Pérez...* en op.cit.
- 38 –Ripollés Mansilla, Antoni F: *Vicent García Julbe. Estudi i catalogació de la seua obra*. Vinaròs, Ajuntament de Vinaròs, 2004, p.19.

- 39 La nueva tendencia neoclásica, caracterizada por la recuperación del clasicismo académico y dotándolo de nuevas armonías, nuevas sonoridades pianísticas, claridad de líneas y la utilización de procedimientos contrapuntísticos, es la practicada en los años veinte en Europa, tal y como está documentado en: – Gill, Dominic: *Le grand livre du piano*. París, Vande Velde, 1981, pp. 157-160.
- 40 La *Escuela de Viena* se desarrolla durante los primeros veinte años del siglo XX en dicha ciudad. Formada por los compositores Arnold Schoenberg, Alban Berg y Anton Webern, se caracteriza por el rechazo del sistema tonal que imperaba en la música europea hasta entonces y por la experimentación en el ámbito de la atonalidad, cuya posterior sistematización recibe el nombre de *dodecafonismo*.



Jornades de Foment de la Investigació

**ESTUDIO DE LA SENSIBILIDAD
INTERCULTURAL
EN LA PROVINCIA DE CASTELLÓN**

María Paola RUIZ

INTRODUCCIÓN

Los grandes cambios que ha experimentado la sociedad española, y en este caso en concreto la provincia de Castellón, ante la realidad social de la inmigración, no pasan desapercibidos entre sus habitantes.

Precisamente esta provincia posee uno de los crecimientos demográficos más significativos en España debido a la inmigración.

La población extranjera supone un total de 111.221 personas, que en porcentaje significa 18% de la población total empadronada (según datos del padrón municipal, 2009, proporcionados por el INE).

Sin duda estos cambios demográficos, que se han observado en un periodo corto de tiempo, sólo 10 años, afectan a las percepciones y a las actitudes de las personas que viven en ella, tanto a los autóctonos como a los extranjeros.

Conocer las actitudes de las personas que llegan o de las personas que toda la vida han vivido en estas tierras, lo que significa que en ambos casos tienen que adaptarse, modificándose a sí mismos, dentro de un clima de tensiones inherente a la diversidad cultural, es un desafío presente en esta investigación y que quiere ir más allá de los números y entrar en el mundo de las emociones y la sensibilidad, en este caso la intercultural.

La sensibilidad intercultural (Cruz Roja Española, 2007) se define como el

proceso de influencia comunicativa a distintos niveles, individual, grupal y social, donde el objetivo general sea promover o ajustar actitudes o percepciones que faciliten una reflexión generadora de cambios comportamentales, los cuales se conviertan en actitudes favorables a la diversidad cultural, y por ende a las personas y colectivos que la conforman

En un plano más concreto, Chen y Starosta (1996) han definido esta actitud como la parte afectiva de la competencia de comunicación intercultural diciendo:

La sensibilidad intercultural (intercultural sensitivity) se basa en que una persona competente interculturalmente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales.

La provincia de Castellón, a través de diversas iniciativas de la administración pública, de las asociaciones y de otras entidades, dispone de una gran variedad de recursos sociales destinados a gestionar la diversidad cultural. Sin embargo, el desconocimiento del otro, junto a un entorno alarmista en tiempos de crisis socioeconómica, está generando la aparición de conflictos. Paralelamente, también están creciendo los proyectos sociales dirigidos al sostenimiento de las personas excluidas, así como proyectos culturales para promover la sensibilidad intercultural y facilitar la comprensión entre las diferentes culturas, pero surge la pregunta: ¿son estas suficientes?, ¿están bien encaminadas?

Centrándonos en el marco europeo, de Estado, comunidad autónoma e incluso en el contexto local, como última instancia, existen muchos documentos oficiales, donde se habla de «la importancia de incorporar acciones de sensibilidad intercultural para favorecer la integración» (Plan Estratégico Ciudadanía e Integración. 2007-2010), pero en la actualidad no existe ningún instrumento adaptado a nuestra realidad que sirva para hacer un sondeo de esta actitud en la población, ni para saber el impacto de las acciones que se realizan.

Por tanto, el inicio de esta investigación ha sido motivado por la necesidad de conocer y comprender los cambios sociales y actitudinales ante la aparición de este fenómeno y, por otro lado, el observar que existe una carencia metodológica para abordar estos temas, en especial cuando nos referimos a los instrumentos que puedan recoger indicadores sobre esta realidad social.

Por ello esta investigación tiene como objetivo realizar un diagnóstico de la provincia de Castellón en el que no sólo asumamos los datos demográficos tantas veces citados, sino que, además, podamos desarrollar una lectura sobre el nivel de la sensibilidad intercultural que presentan los/as habitantes de la provincia y, en consecuencia, estudiar estrategias para promover la integración y la convivencia mejorando esas relaciones interculturales.

METODOLOGÍA

El diseño propuesto para esta investigación se define como de corte descriptivo. Estos diseños no-experimentales han sido definidos por Arnau (1995) como aquellos en los que ni se aleatoriza ni se manipula, es decir, respetan al máximo la situación natural del objeto de estudio (Mateo, 1997). Según Mateo (1997), los estudios descriptivos son estudios propios de las primeras etapas del desarrollo de una investigación, y pueden proporcionar hechos y datos, e ir preparando el camino para la configuración de nuevas teorías o nuevas investigaciones. Los estudios descriptivos sirven para situar un tema o problema y sirven de base para la intervención posterior o aplicación de un programa de intervención a una realidad.

Este tipo de diseño es el más indicado en casos como este, dado que el objetivo es describir la realidad que se vive en la provincia de Castellón ante el fenómeno de la diversidad cultural.

MUESTRA

En esta fase, para garantizar la rigurosidad de la investigación, se utilizó un muestreo de carácter «probabilístico» (Kalton, 1983) denominado aleatorio simple. Para lo cual primero se identificó la cantidad de personas necesarias para cubrir una muestra representativa de la población de la provincia de Castellón.

La población marco se definió como cualquier persona que resida en la provincia de Castellón y que tenga más de 16 años, independientemente de su nacionalidad de origen.

Hay que aclarar también que el instrumento está escrito en lengua castellana, lo que indirectamente implica que las personas extranjeras debían conocer bien la lengua y, en consecuencia, haber residido muchos años en España. Para suplir este sesgo se ha podido contar con un equipo de mediadores interculturales de Cruz Roja Española, que en conjunto dominaban alrededor de 20 lenguas diferentes (incluyendo dialectos), y realizaban las entrevistas en las lenguas de los diferentes participantes de la muestra.

INSTRUMENTO

En cuanto al instrumento que se utilizó para la recogida de la información cabe destacar que ha superado un exhaustivo proceso de validación y fiabilidad llevado a cabo como parte inicial de esta investigación.

Se trata de una encuesta en lengua castellana que se compone de dos partes:

1. La primera parte es un breve formulario con datos de identificación de los participantes (cabe aclarar que la identificación no hace referencia al nombre, ya que eran anónimas, sino a los datos referidos a sexo, población, nacionalidad, etc.). Esta primera parte también incluía datos relativos a las posibles experiencias de contacto con otras culturas como, por ejemplo, la frecuencia con la que comparte espacios con personas de otras culturas, o la posibilidad de haber vivido en otros países, etc.
2. La segunda parte de la encuesta se compone de una escala, adaptada al castellano de la lengua inglesa, denominada Escala de Sensibilidad Intercultural (ISS) (Chen y Starosta, 2000). Esta es una escala de actitudes tipo Likert de 5 puntos, que consta de 24 ítems que se agrupan en cinco competencias afectivas básicas:
 - a) Implicación en la interacción
 - b) Respeto ante las diferencias culturales
 - c) Confianza en la interacción
 - d) Disfrute de la interacción
 - e) Atención en la interacción

PROCEDIMIENTO

FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Las fases de la investigación han seguido la misma secuencia lógica de los objetivos, pues cada una de estas fases estaba encadenada con las siguientes, como puede verse en el cuadro que se muestra a continuación.

Fase de Preparación

- 1- Revisión documental sobre el tema en cuestión. Análisis de documentos.
- 2- Revisión de instrumentos de diagnóstico de la sensibilidad intercultural.
- 3- Diseño de un instrumento.
- 4- Especificación de la población y de la muestra.
- 5- Entrenamiento de los encuestadores.

Fase de Ejecución

- 6- Recogida de datos.
- 7- Elaboración de la base de datos.
- 8- Análisis de los datos.

Fase de Conclusión

- 9- Contraste de los resultados de los test.
- 10- Elaboración de conclusiones y recomendaciones.

PROCEDIMIENTO PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Una vez definido el instrumento, la recogida de la información se realizó de dos formas:

1. A través de encuestas en papel, como se suele hacer, diríamos, de modo tradicional. Para ello se contó con la colaboración de técnicos y voluntarios de la Oficina Provincial de Castellón de Cruz Roja, y por supuesto con la colaboración del entorno cercano de la investigadora: amigos, familiares, compañeros de trabajo y alumnos de la universidad. Estos grupos se ofrecieron voluntariamente a pasar las encuestas, y la única consigna que recibían eran que las personas debían ser mayores de 16 años y residentes en la provincia de Castellón, independientemente de su lugar de nacimiento.
2. La otra forma de recoger la información fue a través de una encuesta digital. Aprovechando que el instrumento se encontraba totalmente estandarizado, se utilizó un soporte para encuestas digitales que permite mantener el anonimato del encuestado. Esta encuesta se distribuyó a través de los email de los conocidos y estos, a su vez, lo reenviaban a otros conocidos.

RESULTADOS

Una vez volcados los datos de las encuestas en un soporte informático adecuado, se utilizó como herramienta para la obtención de los datos el apoyo de la informática estadística a través del SPSS (*Statistical Package for Social Science*). Luego se aplicó el análisis correspondiente a cada momento como se detalla a continuación.

DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA

La muestra se componía de 997 sujetos, de los cuales 382 eran hombres y 579 mujeres (los 36 restantes no aportaron información al respecto).

En cuanto a las edades la muestra presenta una gran amplitud, ya que se inicia en 16 años y termina en 85 años. La franja más representada es la comprendida entre 30 y 40 años.

La muestra recoge los datos de 41 poblaciones de la provincia, siendo las más significativas: la capital Castellón de la Plana, Almazora, Benicassim, Onda, Vila-real y Vinaròs.

La muestra refleja una gran diversidad cultural, en cuanto recoge unas 37 nacionalidades diferentes. Las nacionalidades más relevantes, además de la española, son la rumana (5,12%), la marroquí (3,61%), la peruana (2,91%) y la colombiana (2,81%).

El tiempo de residencia promedio de la población extranjera que ha participado en la muestra es de 7,3 años, con una desviación típica de 6,82.

El 43% de la muestra tiene estudios universitarios, el 17% Bachiller y el 15% Secundarios, el resto de los datos se distribuye en: estudios primarios, sin estudios y no contestan.

En cuanto a la situación laboral, encontramos dos grandes grupos: los desempleados y los empleados fijos, cada grupo representa el 33,26% del total de la muestra. Por detrás de este grupo se encuentran los empleados discontinuos con el 16,18%, siendo el resto de los datos menos relevantes.

MEDICIÓN DEL ÍNDICE DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN LA PROVINCIA DE CASTELLÓN

A continuación se presentan las mediciones obtenidas de la aplicación definitiva que reflejan la sensibilidad intercultural de la población de la provincia de Castellón.

Es importante tener en cuenta que la puntuación estándar de la escala es la siguiente:

- puntuación mínima de 24 (la que se consideraría una actitud radicalmente en contra de la sensibilidad intercultural)
- puntuación media de 72 (la que mostraría una actitud indiferente o intermedia)
- puntuación máxima de 120 (que mostraría una actitud extremadamente favorable)

En esta muestra se obtuvo una distribución de la actitud que va de los 31 puntos a los 117 puntos, estando el percentil 50 en los 92 puntos y la media en 90,29 puntos. La desviación típica fue de 13,13 puntos. El histograma (Figura 1) indica la distribución definitiva de la sensibilidad intercultural entre las personas de la provincia de Castellón.

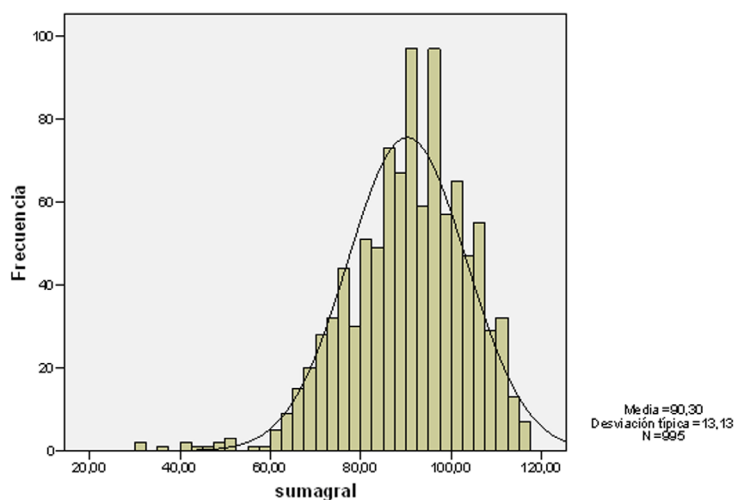


Figura 1. Histograma de distribución de la sensibilidad intercultural entre las personas de la provincia de Castellón

CONTRASTES

Entre estos primeros estudios descriptivos se han querido identificar las variables más relevantes, en cuanto generan diferencia entre los grupos que componen la muestra y pueden actuar como indicadores para la construcción de perfiles de sensibilidad intercultural. En cuanto a contrastes de hipótesis nos hemos planteado las siguientes cuestiones:

¿EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL POR PARTE DE HOMBRES Y MUJERES?

La prueba T para muestras independientes revela que sí existen diferencias entre hombres y mujeres, siendo el valor p obtenido de 0,014. Las medias de cada grupo revelan que esa diferencia es a favor de las mujeres, es decir las mujeres son más sensibles (interculturalmente) que los hombres. Situación observada, también, por Ruth Vila Baños (Tesis Doctoral 2005) en una muestra de alumnos de secundaria.

¿EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL ENTRE LOS DIFERENTES GRUPOS DE EDAD?

En este caso se ha utilizado una prueba ANOVA, siendo la p obtenida de 0,000, por lo que se admite que existen diferencias muy significativas entre los diferentes grupos de edad. El grupo 1 (16-20 años) es el que menos sensibilidad presenta, y el grupo 3 (31-40 años) es el que mayor sensibilidad manifiesta.

¿EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN ALCANZADO POR LAS PERSONAS ENCUESTADAS?

En este caso se ha utilizado una prueba no paramétrica (Kruskal-Wallis) para varias muestras independientes. Esta selección se ha debido a que la muestra no cumplía con el criterio de homocedasticidad. La p obtenida es de 0,000, lo cual nos revela que sí existen diferencias significativas asociadas al nivel de formación. Las medias obtenidas en cada grupo nos indican que, a mayor formación, mayor sensibilidad.

¿EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL ASOCIADAS A LA SITUACIÓN LABORAL EN LA QUE SE ENCUENTRAN LAS PERSONAS ENCUESTADAS?

Al igual que en el caso anterior, por no cumplir con el criterio de la homocedasticidad se ha utilizado la prueba de Kruskal-Wallis, no paramétrica. La misma revela que en este caso no existen diferencias significativas, siendo la p obtenida en este estudio de 0,148.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados se puede observar que el instrumento adaptado funciona adecuadamente y, por lo tanto, es válido para medir la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón en una población adulta. Con ello se complementan los aportes de Vilà Baños (2005) y Velazco (2004) en el desarrollo de un instrumento para medir la sensibilidad intercultural en otro tipo de población específica.

Los resultados revelan que la población de Castellón, en general, tiene un índice de sensibilidad intercultural aceptable, que se puede considerar como medio-alto.

En cuanto a las variables que aportan alguna información importante para la definición de perfiles y para profundizar en futuras investigaciones, se destacan las de sexo, edad y formación, puesto que presentan diferencias significativas. En el caso del sexo las diferencias observadas son a favor de las mujeres, definiendo que son más sensibles, interculturalmente hablando, que los hombres. En el caso de la variable edad, el grupo menos sensible es el que se comprende entre 16 y 20 años, una situación que llama la atención en cuanto es un sector joven que se supone que ha crecido junto a la aparición del fenómeno de la diversidad cultural, con lo cual se podría esperar que este lo considerase como algo cotidiano. Esta podría ser una interesante línea de trabajo a desarrollar en el futuro, en especial si tenemos en cuenta los estudios que ya se vienen desarrollando desde la integración de las segundas generaciones y la vida entre dos culturas (Massot, 2003). Por otro lado, y en esta misma variable, el grupo de edad que mayor sensibilidad intercultural manifiesta es el sector comprendido entre 31 y 40 años. Esto se podría explicar bajo el principio de madurez de los sujetos, que les permitiría desarrollar conductas más empáticas con respecto al otro.

En cuanto a la variable formación, también se observan diferencias significativas importantes a favor de mayor nivel de formación, es decir, que los individuos con niveles más altos dentro de la formación, como el universitario, presentan mayor sensibilidad que los niveles más bajos de formación.

Por último la variable de situación laboral, que manifiesta la situación en la que se encuentran las personas en el momento de completar la encuesta, no muestra diferencias significativas entre los grupos. Esta situación llama la atención, ya que las crisis económicas, como la que vive ahora España, suelen ser un caldo de cultivo ideal para desarrollar actitudes xenófobas. Es relevante este dato, del cual podemos suponer que realmente tanto las personas que están en situación de desempleo como las que tienen empleo no muestran diferencias, en cuanto empatizan ante la posibilidad de saber que, en estas situaciones de crisis, todos están igualmente expuestos a la pérdida del empleo. También se puede considerar una línea de estudio para el futuro.

Además de las líneas de estudio ya mencionadas se debe tener en cuenta que esta es una investigación exploratoria y descriptiva. Para profundizar estos estudios se podrían analizar factores inhibidores y facilitadores de la sensibilidad intercultural. Y consecuentemente esta información se podría utilizar para fundamentar programas de intervención a través de la mediación intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, M. (1997): «Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña». En M. BARTOLOMÉ (Ed.), *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BENNETT, M. J. (1986): «A developmental approach to training for intercultural sensitivity». *International Journal of Intercultural Relations*, 10, pp. 179-196.
- CHEN, G.-M. y STAROSTA, W.J. (1996): «Intercultural Communication Competence: A Synthesis», en BURELSON B.R. y KUNKEL A.W. (Eds.) *Communication Yearbook 19*. Londres: Sage, pp.353-383.
- CHEN, G.-M., y STAROSTA, W. (2000): The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), pp. 2-14.
- CHEN, G.-M., y STAROSTA, W. J. (1998): *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2006): *Oficina Central. Departamento Intervención Social-Plan de Empleo. Pistas metodológicas para la sensibilización intercultural y el empleo. Guía de sensibilización*.
- DE SANTOS VELASCO, F. (2004): *Desarrollo de la Competencia Intercultural en Alumnado Universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Tesis Doctoral. Mide. UB. Barcelona.

- FRITZ, W., y MÖLLENBERG, A. (2001): *Measuring Intercultural Sensitivity In Different Cultural Context*. Braunschweig.
- I PLA MUNICIPAL D'IMIGRACIÓ I CONVIVÈNCIA SOCIAL. 2006-2009. Ajuntament de Castelló. Regidoria de Benestar Social i Fomento de l'Ocupació.
- MARÍN, M.A.; CABRERA, F.; ESPÍN, J.V. y RODRÍGUEZ, M. (2002): «Identidad en contextos multiculturales». En V.M. CANDAU (coord.). *Multiculturalismo i Educaçao: questoes e propostas*. Brasil: Vozes, pp.240-284.
- MASSOT, I. (2003): *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée.
- PLAN DIRECTOR DE INMIGRACIÓN Y CONVIVENCIA. 2008-2011. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Inmigració i Ciutadania.
- PLAN ESTRATÉGICO CIUDADANÍA E INTEGRACIÓN. 2007-2010. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del Estado Español.
- VILÁ, R. (2001): «Relaciones Interpersonales Interculturales en Educación Secundaria Obligatoria». *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y sociedad en la sociedad del conocimiento*. A Coruña. AIDIPE.
- VILÁ, R. (2001): «Relaciones Interpersonales Interculturales En Educación Secundaria Obligatoria». *X Congreso Nacional De Modelos De Investigación Educativa. Investigación Y Sociedad En La Sociedad Del Conocimiento*. A Coruña. AIDIPE.
- VILÁ, R. (2003a): «El Desarrollo De La Competencia Comunicativa Intercultural En Una Sociedad Multicultural Y Plurilingüe: Una Propuesta De Instrumentos Para Su Evaluación». En J. PERERA (Ed.), *Plurilingüisme I Educació: Els Reptes Del Segle XXI. Ensenyar Llengües En La Diversitat I Per La Diversitat*. Barcelona: ICE.
- VILÁ, R. (2003b): «Es Pot Avaluar La Competència Dels Adolescents En La Comunicació Intercultural?» *Temps D'educació*, 27, pp. 53-72.
- VILÁ, R. (2003c): «La Competencia Comunicativa Intercultural En Educación Secundaria Obligatoria: Escala De Sensibilidad Intercultural». En E. SORIANO (Ed.), *Perspectivas Teórico - Prácticas En Educación Intercultural*. Almería: Universidad De Almería.
- VILÁ, R. (2003d): «La Comunicación Intercultural En Educación Secundaria Obligatoria: Test De Competencia Comunicativa Intercultural». En L. P. BUENDÍA, T; GONZÁLEZ, D; SÁNCHEZ, C.A. (Eds.), *Investigación Y Sociedad*. Granada: Aidipe, pp. 1181-1188.
- VILÁ, R. (2004a): «La Sensibilidad Intercultural, Una Competencia Básica En La Educación Para Una Ciudadanía Intercultural: Un Estudio Diagnóstico En El Primer Ciclo De La ESO», en C. P. SERRA, J.M. (Ed.), *Immigració A Espanya: Ciutadania I Participació*. Girona: Universitat De Girona.

- VILÁ, R. (2004b): «Una Actividad Telemática Para El Desarrollo De La Competencia Comunicativa Intercultural De Adolescentes», en E. SORIANO (Ed.), *Recursos Para La Enseñanza Y Aprendizaje De La Educación Intercultural*. Almería: Publicaciones De La Universidad De Almería.
- VILÁ, R. (2005): «La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO» Tesis Doctoral. Facultat de Pedagogia Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universidad de Barcelona.



Jornades de Foment de la Investigació

¿QUÉ ES LA RESILIENCIA? HACIA UN MODELO INTEGRADOR

**Rosa MATEU PÉREZ
Mónica GARCÍA RENEDO
José Manuel GIL BELTRÁN
Antonio CABALLER MIEDES**

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestras vidas, las personas estamos expuestas a diferentes situaciones traumáticas (divorcios, pérdidas de trabajo, enfermedades crónicas, muerte de un ser querido...). La desinformación que recibe la sociedad de cómo se vivencian estos hechos y qué sensaciones se viven a raíz de los mismos, hacen que se generen mitos que pueden oscilar del tipo «un padre maltratador, un hijo maltratador», «después de una situación traumática, si no llora es que está enfermo», «no sé si lo superará», «después de lo sucedido va a generar algún tipo de trastorno».

Hasta hace poco, estas creencias no sólo se encontraban en la sociedad sino también en las premisas de las investigaciones; ya que como podemos observar, inicialmente, el peso mayor de los estudios de los psicólogos, educadores, psicopedagogos y psiquiatras era explicar las patologías o déficits que pueden experimentar las personas ante situaciones traumáticas (depresión, ansiedad, trastorno de estrés postraumático...).

Afortunadamente esto ha ido cambiando. Actualmente, los estudios han dado un giro a la hora de entender y conocer cómo reaccionan y hacen frente las personas a estas situaciones desde un modelo centrado en las fortalezas humanas. Desde la psicología, podemos destacar cómo este punto de inflexión se produjo principalmente en los años 90 con las aportaciones del profesor Seligman. Este nuevo cambio de percepción dio lugar al nacimiento de una nueva corriente dentro de la psicología; «la Psicología Positiva».

Bajo esta nueva premisa se encuentran los estudios de la resiliencia. Éstos nos aportan claridad a la hora de entender los procesos que viven las personas ante situaciones traumáticas, rompiendo los estigmas existentes en la sociedad sobre las reacciones de los individuos ante estos hechos y acercándonos al hecho de que las personas, familias y comunidades poseen capacidades para generar adaptaciones positivas ante las dificultades. Además, este concepto nos aporta un escalón más y es el hecho que podemos salir fortalecidos de las pruebas y/o traumas que vivenciamos.

EL CONCEPTO DE RESILIENCIA

El origen etimológico del término resiliencia proviene del latín, «resilio», que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Dicho término ha sido adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito (Rutter, 1993).

Dicho concepto ha ido ampliándose y modificándose a lo largo del tiempo. Actualmente definimos la resiliencia como:

las fortalezas que desarrollan y/o potencian las personas, familias y/o comunidades ante adversidades crónicas (ej. situaciones de pobreza, disfunción familiar...) o puntuales (ej. accidente, enfermedad, atentado terrorista, desastre natural...), siendo éstas, el resultado de los procesos que se generan de la interacción entre los factores de protección y de riesgo tanto individuales como ambientales (Mateu, Gil y Renedo, 2009).

¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador

Para entender la evolución y matices de dicho concepto es necesario realizar un recorrido desde sus orígenes hasta nuestros días.

Las primeras investigaciones centradas en el modelo de resiliencia las encontramos en las investigaciones llevadas a cabo por Werner y Smith (1982), Rutter (1985) en Inglaterra y Wortman y Silver (1989) en Estados Unidos. Gracias a los resultados obtenidos en estos estudios se rompió con la hipótesis de que un trauma siempre conlleva a un grave daño para la persona que lo sufre.

Por un lado, el trabajo histórico de referencia que propició el establecimiento de la resiliencia como tema de investigación fue un estudio longitudinal realizado por Werner y Smith (1982). Estas autoras realizaron una evaluación a 505 niños de Kauai (Hawai) durante 40 años (desde su periodo prenatal en 1955 hasta su adultez). Todos ellos habían sufrido condiciones adversas. En este estudio se demostró cómo a los 20 años, el 30% de la muestra no se había hundido, sino por el contrario eran adultos bien adaptados. En la adultez, el 50% de ellos no mostraban problemas patológicos. En dicha investigación, se identificaron aquellos factores que diferenciaban aquellas personas que se adaptaron positivamente a aquellas que asumieron conductas de riesgo.

El resultado de esta investigación puso en evidencia la asociación que hasta entonces se estaba realizando de que los niños que se enfrentaban a situaciones traumáticas desarrollaban posteriormente patologías de comportamiento y personalidad. Por contra, negaba esta asociación y abría una puerta nueva, y era la idea de que vivir una situación traumática no significa siempre llevar una vida desajustada, sino que con un buen pilar, el niño puede superar este hecho e incluso llevar una vida exitosa. Por tanto, una mala experiencia no es una condición suficiente para desarrollar una patología.

Paralelamente a este estudio, en Gran Bretaña, Rutter y sus colaboradores (1979, 1985) también aportaron resultados interesantes en el desarrollo de la concepción de resiliencia. Estos autores empezaron a desarrollar un marco teórico (el modelo de resiliencia) teniendo en cuenta la combinación de factores que permiten a un ser humano afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida.

Por último, otro estudio pionero fue el llevado a cabo por Wortman y Silver (1989). Estos autores recopilaron datos empíricos que rompían los estereotipos y prejuicios que existían sobre las personas expuestas a traumas. En él llegaron a la conclusión de que la mayoría de las personas que sufren una pérdida irreparable no se deprimen, las reacciones intensas de duelo y sufrimiento no son inevitables y su ausencia no significa necesariamente que exista o vaya a existir un trastorno. Descubrieron que los datos recopilados informaban de que hay un alto porcentaje de personas que salen fortalecidas de sucesos traumáticos y con daños mínimos de la situación.

Todas estas primeras investigaciones fueron el inicio de los estudios sobre la resiliencia y partían de cuáles eran las características individuales y ambientales que poseían las personas resilientes (Rutter 1985).

A medida que crecieron los estudios y los aportes teóricos sobre la misma, esta premisa inicial evolucionó y su objetivo cambió en intentar dar respuesta a dos preguntas. Por un lado, *¿cómo se adquieren las cualidades resilientes y cuáles son los procesos asociados a una*



adaptación positiva cuando la persona vive o ha vivido en condiciones de adversidad? y otro lado, *¿cómo promover eficazmente la resiliencia en los programas sociales?* El resultado de estas investigaciones (Rutter, 1991,1993; Grotberg, 1995; Guedeney, 1998; Cyrulnik, 1999; Greene, 2002; Manciaux y otros, 2003; Suárez, 2004 y Barudy y Marquebreucq, 2006) contribuyeron a aportar una mayor claridad al concepto.

Entre los principales hallazgos de estos estudios han sido el esclarecernos que la resiliencia no es la suma de aspectos personales, biológicos y de origen social lo que determina que una persona sea resiliente o no, sino la interacción de ésta con el medio. La persona cuando se enfrenta a una situación adversa o traumática entra en una dinámica en la que recursos personales, ambientales generan unos mecanismos de protección ante las mismas (Badilla, 2009). Al analizar a la persona desde esta perspectiva no podemos concentrarnos en el análisis individual de ésta, sino ampliar la visión y buscar también las variables sociales y comunitarias que están en continua relación con las mismas.

También nos han aportado la idea que la resiliencia se puede promover y que no hay resistencia absoluta de las personas ante todos los sucesos adversos ni tampoco a lo largo del tiempo. Dicha capacidad se construye y alimenta toda la vida, pero con altibajos y de formas concretas que pueden transformarse en el tiempo. La resiliencia al ser un proceso dinámico entre la persona y el entorno, no procede exclusivamente del entorno ni es algo exclusivamente innato. Ésta nunca es absoluta ni terminantemente estable por lo que «se está resiliente» más que «se es resiliente».

MODELO TEÓRICO DE RESILIENCIA

Al mismo tiempo que surgían nuevas investigaciones que detallaban con mayor profundidad el concepto de resiliencia también se plantearon modelos que explican como se genera la resiliencia. Entre otros, resaltamos el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que añade a las investigaciones la noción de interacción y dinamismo entre el ambiente y la persona; el Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer (1990), que nos ayuda a entender los procesos de resiliencia y el desarrollo que puede generar una persona después de un suceso traumático y el de Vanistendael (2005), que a través de una metáfora; «una casa», nos va describiendo los diferentes «niveles» de la resiliencia y su «construcción».

Cada uno de los modelos citados anteriormente ha aportado algún aspecto a la construcción de la resiliencia. Por ello, consideramos importante no ver la promoción de la resiliencia como algo aislado que nos lo aporta un único modelo. En este sentido, el modelo óptimo sería aquel que recogiera los aspectos más importantes de cada uno de ellos. En función de esta premisa, hemos aportado un modelo que integra los aspectos más destacados de los modelos citados anteriormente (Figura 1).

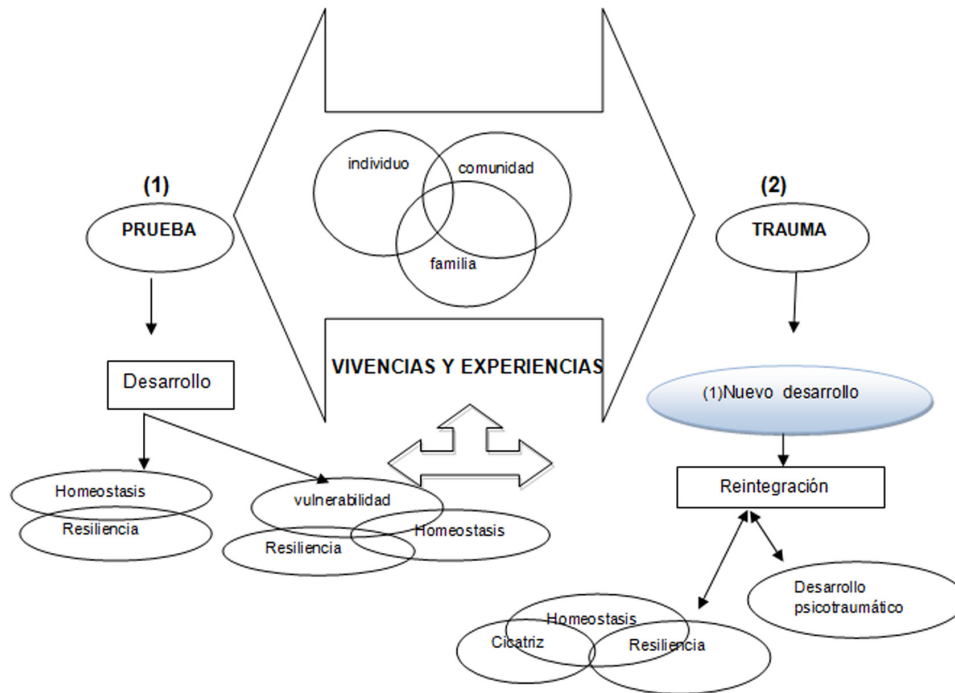


Figura 1. Modelo integrador de resiliencia (Mateu, Gil, García, 2009) (1) Cyrulnik (2009).

Como se observa en la Figura 1, el punto de partida para generar procesos de resiliencia se produce entre la interacción continua entre el individuo, la familia y la comunidad. Cada uno de ellos aporta a esta conexión sus propios recursos y debilidades. Durante estos procesos que se generan entre el individuo, la familia y la comunidad, la persona puede desarrollar unos mecanismos de protección ante las vivencias y las experiencias que continuamente se le presentan. Según como perciba estas experiencias y la cantidad de mecanismos protectores que ponga en marcha ante éstas, puede vivirlas como «pruebas» (de una mayor o menor intensidad) o llegar incluso a desarrollar un «trauma».

Para poder aclarar que entendemos por prueba y trauma seguiremos la línea marcada por los estudios de Cyrulnik (2009) que define y muestra las diferencias entre ambos conceptos. Este autor postula que para hablar de trauma hay que «haber estado muerto», es decir, la persona vive la experiencia como una ruptura en su personalidad, como un suceso en el cual hay un antes y un después en su vida. El término «prueba» considera que, aunque suframos, luchemos, nos deprimamos o estemos furiosos nos sentimos realmente vivos, seguimos siendo nosotros mismos y acabamos superándola. En el caso del trauma, las personas siguen atrapadas en su pasado y, a menudo, rememoran durante años las imágenes de horror que han vivido. Se entiende por tanto el trauma como algo imprevisible, que hay que sobrevivir, y que provoca una pérdida de una parte de uno mismo. A su vez, hay que tener en cuenta la vivencia subjetiva, que puede elevar a la categoría de trauma un suceso que puede considerarse prueba, en el sentido definido anteriormente (Lemaitre y Puig, 2005).

¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador

Para explicar nuestra propuesta de modelo teórico utilizaremos un ejemplo: Imaginemos una persona que está ante una situación traumática o adversa como por ejemplo, un despido de trabajo, un diagnóstico de una enfermedad o la pérdida de un ser querido, consideramos que ésta tiene dos formas de vivenciar dicha situación. Veamos ambos casos:

1. Si la persona percibe la experiencia como una prueba (de menor a mayor grado) y su forma de reintegración después de la misma, de menor a mayor grado.) y su forma de reintegración después de la misma, podrá ser:
 - a) Aumento de sus capacidades ante la prueba vivida. Ya que adquiere o aumenta en ella unas fortalezas en alguna de sus propias competencias (cognitivas, emocionales, sociales...). Entonces, habrá generado un desarrollo vital que se encontrará entre el resiliente y el homeostático. Que se encuentre más en un desarrollo u en otro (homeostático o resiliente), dependerá de los mecanismos protectores generados en el proceso, el cual le llevará a fortalecer un mayor o menor número de competencias.
 - b) O disminución de sus capacidades. Ya que si la persona ante la prueba genera en ella alguna vulnerabilidad. En este caso, su desarrollo vital se encontrará inmerso entre tres reintegraciones, resiliente (aumento de alguna de sus capacidades), homeostático (normalidad) y vulnerable (aparición de una vulnerabilidad nueva o disminución de alguna de sus capacidades). Dependerá de la interacción entre los factores protectores individuales y ambientales puestos en marcha a raíz de la prueba para que se decline más en un desarrollo que en otro. Una persona se podría encontrar entre dos o tres reintegraciones. Por ejemplo, una persona que pierda su trabajo podría sufrir una vulnerabilidad en su autoestima pero incrementar su empatía hacia otras personas.
2. Si la persona sufre un trauma, su reintegración será a partir de un nuevo desarrollo (Cyrulnik, 2009). La duración e intensidad del mismo dependerá de muchos factores. Y este nuevo desarrollo podrá ser de dos maneras:
 - a) Un desarrollo psicotraumático: donde la persona desarrolle alguna patología o trastorno de forma crónica. Consideramos que en este desarrollo se encontrarán la minoría de personas, ya que como la literatura científica señala, el 85% de las personas que han sufrido una experiencia traumática sigue un proceso de recuperación normal y no desarrolla ningún tipo de trastorno (Bonanno, 2004).
 - b) Un desarrollo gradual. Éste constará de:
 - Una «cicatriz» producida por el trauma.
 - Un desarrollo homeostático.
 - Puede también tener un desarrollo resiliente en algunas de sus competencias.

Por lo que la persona dependiendo de los mecanismos que se pongan en marcha durante el trauma se podrá encontrar más en uno que en otro. Desde un desarrollo mayoritariamente en la «cicatriz» hasta un desarrollo mayoritariamente resiliente.

Para concluir con el modelo, destacar que consideramos que ningún desarrollo es absoluto (ni el que se produce por un trauma o por una prueba), sino que es gradual, dependerá tanto de los factores protectores que tengan o desarrollen las personas y de los de su ambiente, como de los factores de riesgo existentes ya en ella y en su contexto familiar o comunitario y de los nuevos que aporta la vivencia.

LOS FACTORES DE RIESGO Y LOS PROTECTORES

Para que se produzcan procesos de resiliencia es necesaria la interacción tanto de los factores de protección como de los de riesgo. A continuación detallaremos cada uno de ellos.

LOS FACTORES DE RIESGO

Los factores de riesgo hacen referencia a aquellas características o cualidades de una persona, de una familia o de una comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar su salud.

Como hemos destacado en el punto 1, un peso fuerte de las investigaciones ha sido el conocer qué características tanto del entorno como de la persona son un riesgo para quienes las tienen o padecen. Entre las diferentes aportaciones de los autores destacamos como síntesis de las mismas el análisis realizado por Theis (2003), donde engloba los factores de riesgo en cuatro categorías:

1. Una situación perturbadora: trastornos psicológicos o conductas adictivas de los padres, muerte de alguno de los padres o larga separación de la persona que cuida al niño en los primeros años de su vida (figura de apego).
2. Factores sociales y ambientales: como el paro de los padres, la pobreza o la ausencia de dinero en el hogar.
3. Problemas crónicos de salud en el entorno cercano del niño
4. Las catástrofes naturales y las sociales, como por ejemplo el caso de una guerra.

LOS FACTORES DE PROTECCIÓN

El concepto de factor protector alude a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo (Rutter, 1985). En ocasiones incluso un suceso no agradable puede constituir un factor protector cuando éste hace que el individuo genere mecanismos que haga que se adapte, fortalezca y aprenda a vivir bajo tensión.

A la hora de nombrar las características o cualidades que protegen a las personas ante las adversidades nos encontramos que primero debemos de diferenciar las que pertenecen al ambiente (se encontrarían aquellas características ambientales que nos protegen, tanto intrafamiliares como extra familiares, que interactúan y condicionan óptimamente el desarrollo de las personas) y las internas a las personas (aquellas cualidades, habilidades individuales de las personas que las «protegen» internamente ante las adversidades).

Entre las características ambientales se encuentran:

1. Las intrafamiliares: hace referencia a tener una figura paterna y/o maternal y/o otro miembro de la familia cálida y afectuosa o tener una familia estructurada.

¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador

2. Las extrafamiliares: entre ellas podemos citar:

- a) El poder disponer en la comunidad de sistemas de apoyo externos a la familia.
- b) El tener relaciones cercanas, cálidas y estables extrafamiliares (al menos una). Según Cyrulnik (1999) serían los guías o tutores de resiliencia. Se considera guías o tutores de resiliencia aquellas personas que ante situaciones adversas o traumáticas proporcionan a los niños seguridad, les ayudan a superar la adversidad y les enseñan estrategias para desarrollar fortalezas y habilidades. Los tutores/guías de resiliencia proporcionan una relación afectiva, solidaria y facilitan la toma de conciencia con la realidad ante sucesos adversos. Cyrulnik (1999) considera que los guías o tutores de resiliencia pueden ser cualquier persona que rodee al niño.
- c) Disponer de relaciones con pares o de conexiones con organizaciones prosociales
- d) Asistir a escuelas eficaces. Aquí destacamos el papel de las escuelas. Las investigaciones han demostrado que un apoyo importante para que los niños consiguieran sobreponerse a las vivencias de situaciones adversas y/o traumáticas son las escuelas eficaces. En una investigación llevada a cabo por Paladini y Daverio (2004) se observó que un mayor número de niños que asistieron a alguna de ellas (eran colegios donde los maestros ejercían de guías o tutores de resiliencia, aportando a los niños un apoyo externo a la familia, e incluso siendo para ellos modelos de referencia a imitar, donde fomentaban el trabajo de las cualidades individuales) consiguieron generar más procesos de resiliencia que otros niños que no asistieron a dichas escuelas.

Con respecto a las cualidades individuales, numerosos estudios se han centrado en estudiar qué cualidades internas poseían las personas «resilientes». De todos estos hallazgos, los que mejor sintetizan cuáles son esas cualidades son los pilares de la resiliencia de Wolin y Wolin (1993) y Ojeda (2004). Los investigadores Wolin y Wolin (1993) nos muestran cuáles son las cualidades de las personas resilientes mediante la realización de una figura llamada «mandala de la resiliencia» (Figura 2).

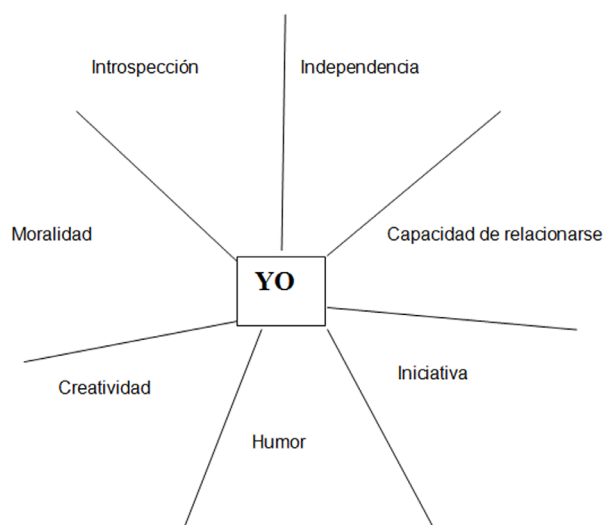


Figura 2. Siete pilares de la resiliencia (Wollin y Wollin, 1993).

¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador

Como se puede observar en la Figura 2, en el centro de la misma se encuentra el individuo y de él surgen las 7 características de resiliencia; «los 7 pilares de la resiliencia».

A continuación, comentamos cada una de estas características:

- *Introspección*: hace referencia a la observación de nuestros pensamientos, emociones y actos. Con ella, adquirimos una visión real de lo que somos aumentando la capacidad de tomar decisiones, de conocer nuestras aptitudes y limitaciones. Cuanto mayor conocimiento tenemos de nosotros mismos, mejor enfrentamiento positivo tendremos ante situaciones difíciles.
- *Independencia*: se define como la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; entre uno y las personas cercanas, alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.
- *La capacidad de relacionarse*: hace referencia a la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas. Aquí encontraríamos cualidades como la empatía o las habilidades sociales.
- *Iniciativa*: hace referencia a exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.
- *Humor*: alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia. El humor ayuda a superar obstáculos y problemas, a hacer reír y reírse de lo absurdo de la vida (Jauregui, 2007).
- *Creatividad*: es la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. En la infancia se expresa con la creación de juegos, que son las vías para expresar la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza ante situaciones adversas.
- *Moralidad*: se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse de acuerdo a valores sociales y de discriminar entre lo bueno y lo malo.

La evolución de estos pilares la realiza Suárez (2004) al recoger las características de la resiliencia individual de Wolin y Wolin (1993) y englobarlas en cuatro componentes. De este modo se especifica mejor las cualidades que engloban cada uno de ellos y nos aporta una mayor concreción para el fortalecimiento de las mismas. Así, destaca 4 pilares:

- *Competencia social*: habilidades sociales, autoestima, empatía, humor, flexibles y adaptables a los cambios, moralidad, creatividad, optimismo. Habilidades prosociales.

- *Resolución de problemas* (iniciativa): habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente y la posibilidad de buscar soluciones alternativas.
- *Autonomía* (autodisciplina, independencia, locus de control interno): se refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y al control de elementos del propio ambiente.
- *Expectativas positivas de futuro* (autoeficacia, expectativas saludables, dirección hacia objetivos, sentido de la anticipación y de la coherencia, fe en un futuro mejor y capacidad de pensamiento crítico).

LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA DESDE LAS ESCUELAS

Después de esta revisión conceptual sobre la resiliencia surgen varias cuestiones como el hecho de pasar de la teoría a la práctica o cómo podría ser su promoción y su ámbito de aplicación. Si recordamos lo expuesto anteriormente vemos como los factores protectores se encuentran tanto en el individuo como en su ambiente intrafamiliar o extrafamiliar, por lo que consideramos que un medio que incide en ambos sería la escuela. En este sentido, la escuela y todos los elementos que forman parte de ella pueden ser claves para generar procesos de promoción de resiliencia. Por una parte, la figura del docente puede llegar a convertirse en guía o tutor de resiliencia (Cyrułnik, 1999) y al mismo tiempo en modelo y espejo alternativo para sus alumnos (Wolin y Wolin, 1993). Por otra parte, con el trabajo de las cualidades individuales de resiliencia dentro de las escuelas para fortalecer las capacidades internas de los niños. Del mismo modo, también creemos que incidiendo en las interacciones que se producen entre todos los miembros de la comunidad educativa (familia, docentes, alumnos) se puede aumentar la resiliencia en cada uno de ellos.

Existen investigaciones sobre escuelas resilientes que muestran la importancia de las mismas (Benard, 1991; Fiske, 1991; Bernard, 1996; Henderson y Milstein, 2003; Oliva y Pagliari, 2004; Melillo, 2004). Desde una perspectiva práctica, también se han desarrollado modelos de promoción de la resiliencia en las escuelas. Entre ellos destacan los de Grotberg (1995) y Henderson y Milstein (2003) de aplicación en las escuelas. A continuación vamos a desarrollar ambos modelos.

EL MODELO DE GROTBORG (1995)

El modelo de Grotberg (1995) puede ayudarnos a entender cómo ayudar a desarrollar niños resilientes, porque permite, a partir de allí, entender qué actitudes son necesarias para favorecer en las personas su capacidad para enfrentarse a las adversidades. Para ello, desarrollo una guía de resiliencia en la que destaca que se requiere la interacción de tres factores resilientes provenientes de tres niveles diferentes para la promoción de la resiliencia. Estos son:

¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador

yo tengo (apoyo social)
yo puedo (habilidades)
yo soy y estoy (fortaleza interna)

De cada uno de estos niveles aparecen los distintos factores de resiliencia. A continuación se muestran cada uno de ellos y los factores asociados:

Yo tengo

Personas del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

Yo soy

Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
Respetuoso de mi mismo y del prójimo.

Yo estoy

Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
Seguro de que todo saldrá bien.

Yo puedo

Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
Buscar la manera de resolver los problemas.
Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Con esta guía la autora elabora propuestas prácticas de promoción y generación de resiliencia. Dando unas pautas de trabajo utilizando las interacciones de «yo tengo», «yo soy», «yo estoy» y «yo puedo» para que una persona pueda enfrentarse a las adversidades.

EL MODELO DE HENDERSON Y MILSTEIN (2003)

Este modelo de promoción de la resiliencia se desarrolló específicamente para el ámbito escolar. Se basa seis pasos para construir la resiliencia. Éstos a su vez se dividen en dos grupos con tres objetivos cada uno.

¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador

A continuación mostramos los objetivos y los pasos a seguir.

- a) 1^{er} objetivo: mitigar los riesgos individuales y del ambiente. Los tres pasos que nos proponen son los siguientes:
1. *Enriquecer los vínculos*: se refiere al fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los pares, entre el docente y el alumno y entre los miembros que forman la comunidad educativa. Se trata de fortalecer las relaciones y de implicar a los alumnos en el estilo de aprendizaje.
 2. *Fijar límites claros y firmes*: se trata de elaborar e implementar currículums escolares coherentes donde se disminuyan las conductas de riesgo. Para ello, es importante fijar límites y normas que deben ser conocidas por todos los miembros de la comunidad. Además las normas deben de ser aceptadas por todos ellos, por lo que es necesario que en la realización de las mismas formen parte todos los miembros de la comunidad educativa.
 3. *Enseñar habilidades para la vida*: éstas incluyen cooperación, autoestima, optimismo, independencia, humor, moralidad, iniciativa, creatividad autonomía, introspección, capacidad de relacionarse, un manejo sano del estrés, la habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones. Aquí se incluiría por tanto, el trabajo de estas habilidades y la posibilidad de implantar un programa de inteligencia emocional y social.
- b) 2^o objetivo: promoción de la resiliencia. Los tres pasos de este objetivo para la construcción de la resiliencia en las escuelas serían los siguientes:
1. *Brindar afecto y apoyo*: aquí encontraríamos al docente, según Cyrulnik (1999), «guía o tutor de resiliencia». Hace referencia a proporcionar un respaldo y aliento incondicional. Como hemos visto, sin presencia de un vínculo afectivo es casi imposible superar la adversidad. Aquí se tiene en cuenta la importancia de haber realizado una formación previa sobre la resiliencia y aspectos relacionados con la misma (duelo, trauma, tutores de resiliencia,..) a la implantación del modelo y así poder realizar un apoyo seguro cuando los alumnos estén atravesando una situación adversa y/o traumática.
 2. *Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que éstas sean motivadoras y eficaces*. En ocasiones los alumnos tienen bajas expectativas sobre ellos mismos que incluso pueden que sean poco realistas. Esto hace que su motivación decaiga. También ocurre esto con los docentes, cuando sienten que sus habilidades o potenciales no se reconocen o se infravaloran. Aquí el apoyo de la dirección del centro y de los padres es importante, siendo éste un refuerzo y apoyo a su labor educativa.
 3. *Brindar oportunidades de participación significativa*: ofrecer una alta responsabilidad a los alumnos, a sus familias y al personal escolar. Consiste en generar espacios de mayor resolución de problemas de forma horizontal (entre todos los miembros de la comunidad) y no vertical (dirigida por la dirección del centro). Este medio de construir resiliencia está apareciendo cada vez con más frecuencia en la bibliografía sobre el cambio escolar, dirigido a que la enseñanza se vuelva más práctica, el currículum más pertinente y atento al mundo real, y las decisiones se toman con la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar.

Este modelo es muy interesante por su aplicación concreta en las escuelas, ya que incide en todos los elementos que forman parte de la comunidad educativa aportando unas pautas para poder elaborar proyectos dentro de los centros educativos de promoción de la resiliencia.

MODELO INTEGRADOR DE PROMOCIÓN DE RESILIENCIA EN LAS ESCUELAS

Al igual que planteamos con el modelo teórico de resiliencia, teniendo en cuenta los modelos de Grotberg (1995) y Henderson y Milstein (2003) vamos a plantear un modelo práctico de promoción de la resiliencia.

Partimos de la idea que nos muestra la resiliencia que es la importancia de las dos caras de una misma moneda: por un lado, la prevención, por el otro lado, la intervención paliativa.

PREVENCIÓN

Generando vínculos de confianza, siendo los tutores modelos a imitar y guías o tutores de resiliencia. Para ello, la comunidad educativa (docentes, familias y alumnos) deberían estar formados en aspectos relacionados con la resiliencia (qué es, como se genera...) y los docentes en especial conocer los modelos de promoción que aportan herramientas de aplicación.

Realizando un trabajo de las habilidades individuales de resiliencia con el objetivo de fortalecer internamente lo máximo posible a los alumnos. También implementando programas de inteligencia emocional y social. La neurociencia y la psicología evolutiva denominan inteligencia emocional, a la suma de habilidades emocionales y sociales de cada persona. Éstas comprenden dos ámbitos básicos, por un lado, el conocimiento y gestión de nuestras propias emociones y por el otro, el conocimiento y gestión de las emociones de los demás. La relación con la resiliencia es clara ya que a una mayor capacidad de conocimiento y gestión de las emociones, una mayor fortaleza interna y por tanto un aumento de las cualidades individuales de resiliencia (como la autoestima, la introspección, la independencia...). Al mismo tiempo, a un mayor conocimiento de las emociones de los demás, conllevará a un aumento de nuestra empatía y de nuestras habilidades sociales, es decir de los factores protectores internos.

INTERVENCIÓN PALIATIVA

El trabajo orientado en la actuación cuando se produce un suceso traumático cualquier miembro de la comunidad educativa. Es necesario ofrecerle pautas y estrategias de afrontamiento ante estos hechos, siendo importante el guiar y acompañar a dicha persona. Para ello, previamente, los docentes y las familias deberían recibir formación sobre el duelo y aspectos relacionados con el mismo. Con lo que se destruiría posibles estereotipos existentes sobre qué ocurre cuando las personas se enfrentan a estos procesos y normalizaría emociones., actuaciones que se vivencien a raíz de los mismos.

Todo ello con un objetivo general «la promoción de la resiliencia en las escuelas».

A continuación en la Figura 3 mostramos una propuesta reflejando lo expuesto anteriormente sobre un modelo integrador de resiliencia. Tal y como se puede observar en la misma, este modelo integra tanto la prevención como la actuación mediante la formación de resiliencia a familias, docentes y alumnos, y aplicando en el currículo escolar programas que potencien las cualidades individuales de resiliencia.

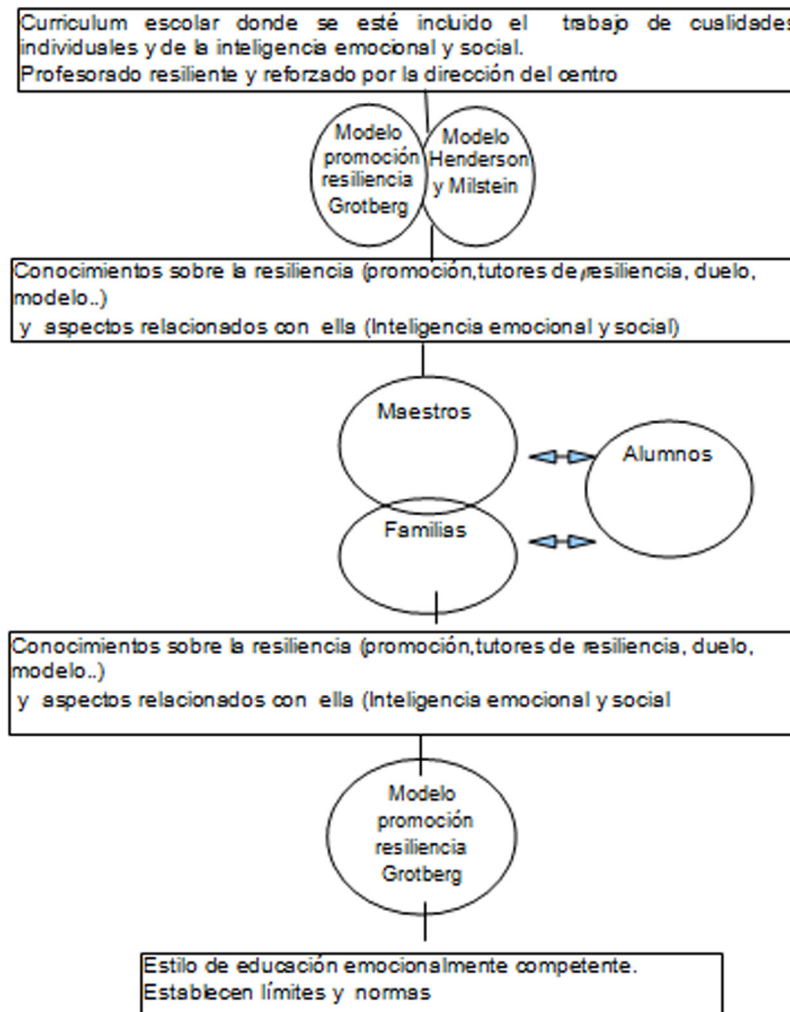


Figura 3. Propuesta de modelo de promoción de resiliencia (Mateu, Renedo Gil, 2010).

SÍNTESIS

Hasta la década de los 80, la gran mayoría de estudios sobre las personas ante situaciones adversas se centraban en modelos patogénicos de salud (modelo de riesgo). Este modelo se basa en la búsqueda del déficit y las vulnerabilidades que se generaban en las personas ante situaciones traumáticas o adversas. Pero a partir de los resultados en las investigaciones basadas en el modelo de riesgo, en los años 80, y con más fuerza en los años 90, cobra especial importancia un modelo más optimista; el modelo de desafío y resiliencia (Werner y Smith, 1982; Rutter, 1985 y Wortman y Silver, 1989). Éste se fundamenta en considerar a los sujetos activos capaces de resistir y rehacerse ante las adversidades. Es un modelo centrado en el individuo y su contexto

¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador

social, en el que, la terapia se centra en las posibilidades y competencias de las personas, familias y comunidades. La prevención y la promoción de cualidades y competencias se convierten en el eje básico de su trabajo. Esta nueva concepción se engloba dentro de la Psicología Positiva cuyo objetivo es la búsqueda de los procesos y mecanismos que subyacen a las fortalezas y virtudes humanas (Vera, 2008).

Estos estudios realizados en la década de los 80 y 90, centrados en estudiar a personas que vivían en situaciones de riesgo y/o traumáticas, rompieron con la asociación que hasta entonces imperaba; el hecho de que la vivencia de estas situaciones siempre generaba llevar una vida desajustada y/o patologías.

Como en todo proceso, el concepto de resiliencia ha tenido una evolución en el transcurso del tiempo. Partió de las fortalezas que poseían las personas y ambientes que eran resilientes a la noción de proceso y de interacción entre el medio y el individuo para poder producirse la resiliencia.

Quizá, el aspecto que más tenemos que tener en cuenta, ya que pone en énfasis la necesidad del trabajo preventivo continuo, es el que hace referencia a que la persona no tiene «resistencia» absoluta ante todos los sucesos adversos, ni es la misma a lo largo de toda su vida. La resiliencia se construye y alimenta toda la vida, pero con altibajos y de formas concretas que pueden transformarse en el tiempo. Dicha capacidad, como es un proceso dinámico entre la persona y el entorno, no procede exclusivamente del entorno ni es algo exclusivamente innato. Ésta, nunca es absoluta ni terminantemente estable, así que «se está resiliente» más que se «es resiliente».

Al mismo tiempo resaltamos que cuando hablamos de la resiliencia es imprescindible aludir a los factores de protección y de riesgo. Como hemos comentado, de la interacción de ambos se producen los procesos de resiliencia. Gracias a las aportaciones de los estudios sobre la resiliencia sobre cuáles eran esos factores, se ha podido elaborar modelos de promoción de la misma, como el de Grotberg (1995) y el de Henderson y Milstein (2003).

Entre los factores protectores ambientales encontramos la escuela y en especial los docentes como guías o tutores de resiliencia Cyrulnik (1999). Este hecho hace que se hayan realizado investigaciones de como son las escuelas resilientes (Benard, 1991; Fiske, 1991; Bernard, 1996; Henderson y Milstein, 2003; Oliva y Pagliari, 2004; Melillo, 2004).

En relación con esto y para concluir, vemos con todos los estudios sobre la resiliencia en las escuelas que se han realizado y con las nuevas aportaciones que se están produciendo, como sería nuestra propuesta de modelo de promoción de resiliencia, que es posible la aplicación práctica en las escuelas de un modelo de promoción de la resiliencia, incluso la consideramos necesaria. Ya que como hemos destacado nadie tiene «resistencia» absoluta ante todas las situaciones adversas y todas las personas estamos expuestas a vivenciar situaciones adversas y/o traumáticas. Este hecho hace que la prevención ante estas situaciones mediante el fortaleciendo de las capacidades internas y externas y conocimiento de los procesos que se viven antes estos sucesos se vuelva básico. Así, insistimos que la escuela se convierte en un medio idóneo para estos objetivos y deberíamos pues incidir para que en los centros educativos se pongan en práctica programas que potencien la resiliencia.

BIBLIOGRAFÍA

- BADILLA, H. (2009): *Para comprender el concepto de resiliencia*. Disponible en <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-0179.pdf>>. [20 de Mayo de 2009].
- BARUDY J. y MARQUEBREUCQ A. P. (2006): *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- BERNARD, B. (1991): *Fostering resiliency in kids: Protective Factors in the family, School and Community*. San Francisco: Wested Regional Educational Laboratory.
- BERNARD, B. (1999): «Applications of Resilience: Possibilities and Promise», en M. GLANTZ y J. JOHNSON (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. New York: Plenum Publishers, pp 269-277.
- BONANNO, G. A. (2004): «Trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?», *American-Psychologist*, 59, pp 20-28.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Gran Bretaña: Harvard University Press Cambridge.
- CYRULNIK, B. (1999): *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob.
- CYRULNIK, B. (2009): *La resiliencia o la capacidad humana de superar pérdidas, crisis, adversidades o traumas*. Institut Français. Madrid, 18 de Marzo de 2009.
- FISKE, E. B. (1991): *Smart Schools, Smart Kids*. Nueva York: Simon & Schuster.
- GREENE, R. (2002): «Human behavior theory. A resilience orientation», en R. GREENE. (Ed.), *Resiliency: an integrated approach to practice, policy and research*. Washington D.C: NASW Press, pp 1-27.
- GROTBERG, E. (1995): *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit, The international Resilience Project*. La Haya: Bernard Van Leer.
- GUEDENEY, A. (1998): «Les determinants précoces de la resilience», en CYRULNIK B. (Ed.), *Cés enfants qui tiennent le coup, Revigny-sur-Ornain-Hommes et Perspectives*, pp 13-26.
- HENDERSON N. y MILSTEIN M. (2003): *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- LEMAÎTRE, E. y PUIG, G. (2005): *Fortaleciendo la Resiliencia: una estrategia para desarrollar la Autoestima. Programa Rueda*. Disponible en <<http://www.addima.org/Documentos/recursos/programa%20rueda.pdf>>. [20 de Mayo de 2009].
- MANCIAUX, M., VANISTENDAEL, S., LECOMTE, J. y CYRULNIK, B. (2003): «La resiliencia: estado de la cuestión», en M. MANCIAUX (Eds.), *La resiliencia resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- MATEU, GIL, RENEDO (2009): *¿Hacia una escuela resiliente?: Un estudio a través del profesorado de Educación Infantil y Primaria*. Tesis de master. Universitat Jaume I.
- MATEU, RENEDO, GIL (2010): *Seminario: ¿Hacia una escuela resiliente? Resiliencia y Duelo en el contexto educativo. Bloque III: Modelo de escuela resiliente. La inteligencia emocional*. Castellón Junio 2010.

- MELILLO, A. (2004): «Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia», en A. MELILLO y N. E. SUÁREZ (Eds.), *Descubriendo las propias fortalezas*. Argentina: Paidós.
- OLIVA, M.C. y PAGLIARI, A. (2004): «El aporte de la resiliencia a la educación de jóvenes en dificultades», en A. MELILLO, E. N. SUÁREZ y D. RODRÍGUEZ (Eds.), *Resiliencia y Subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- PALADINI, M. A. y DAVIERO, P. (2004): «Resiliencia en la escuela», en A. MELILLO, E.N. SUÁREZ y D. RODRÍGUEZ (Eds.), *Resiliencia y Subjetividad*. Argentina: Paidós.
- RICHARDSON, G. E., NEIGER, B. L., JENSON, S. y KUMPFER, K. L. (1990): «The resiliency model». *Health Education*, 21(6), 33-39.
- RICHARDSON, G. E. (2002): «The metatheory of resilience», *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- RUTTER, M. (1979): «Protective factors in children's responses to stress and disadvantages», en M. KENTY y J. E. ROLF (Eds.), *Primary prevention of psychopathology*, 3, 49-74. Hanover, NH: University Press of England.
- RUTTER, M. (1985): «Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder», *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- RUTTER, M. (1991): «Some conceptual considerations». Presented at the *Fostering resilience Conference*. Washington. D.C: Institute for Mental Health Initiatives.
- RUTTER, M. (1993): «Resilience: Some conceptual considerations», *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.
- SUAREZ, N. E. (2004): «Perfiles de Resiliencia», en N. E. SUAREZ, MUNIST, M., KOTLIARENCO, M. A (Eds.), *Resiliencia tendencias y perspectivas*. Argentina: Fundación Bernard van Leer. UNLA.
- THEIS, A. (2003): «La resiliencia en la literatura científica», en M. MANCIAUX (Eds.), *La resiliencia resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- VANISTENDAEL, S. (2005): «La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos», *2º Congreso internacional de los trastornos de comportamiento en niños adolescentes*. Madrid.
- VERA, B. (2008): *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. Madrid: Calmar Ediciones.
- WERNER, E. E. y SMITH, R. S. (1982): *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGraw Hill.
- WOLIN, S. J. y WOLIN, S. (1993): *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.
- WORTMAN, C. B y SILVER, R. C. (1989): «The myths of coping with loss», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 349-357.



Jornades de Foment de la Investigació

**LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS
DE SECUNDARIA:
PROGRAMAS ALUMNO AYUDANTE
Y ALUMNO MEDIADOR**

Inmaculada USÓ GUIRAL
Juán Emilio ADRIÁN SERRANO
María Lidón VILLANUEVA BADENES

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los medios de comunicación nos muestran en numerosas ocasiones situaciones de bullying, de indisciplina, de conflictividad en los centros educativos, y aunque esto no signifique que hayan aumentado las cuotas de casos de bullying en los centros, es importante buscar soluciones al respecto, porque de lo contrario las nuevas generaciones se pueden acostumbrar a trivializar con la violencia.

La prevención sin duda es fundamental para evitar que un alumno se convierta en maltratador. Pero también lo es que exista un clima social y una conciencia personal y colectiva en la que sea palpable el rechazo hacia ese tipo de conductas de maltrato entre iguales (Informe del Defensor del Pueblo y UNICEF, 2006).

Derivado de los datos ofrecidos por el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, Teaching and Learning International Survey) de 2009 de la OCDE, en el que se ofrece la primera comparación internacional de 23 países, sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, se entiende que el bullying es un tema que se necesita tratar con cierta urgencia, ya que continúa suscitando malestar en los centros, y las medidas adoptadas hasta el momento no han conseguido erradicar el problema. Los motivos que han llevado a esta situación son muchos y variados, pero la realidad es que debemos empezar a trabajar en red para conseguir mejoras de calidad en las relaciones entre los jóvenes, en el clima del centro, en la educación en general, y para conseguir esto, deben coordinarse centro educativo, profesionales, familias y comunidad. Por ello, el objetivo de este trabajo es:

Analizar dos sistemas de ayuda entre iguales orientados a la prevención del acoso escolar: el alumno ayudante y el alumno mediador. Se pretende establecer una relación para conseguir similitudes y diferencias entre ambos, que puedan facilitar la elección de uno de dichos programas en los centros en los que se tenga que implantar un programa de este estilo, siempre teniendo en cuenta las características del centro destinatario.

Este artículo se va a centrar en establecer los aspectos más relevantes para la implementación de este tipo de programas en los centros de secundaria.

Si se ha elegido como marco de actuación los sistemas de ayuda entre iguales, es porque dan solución a problemáticas como el bullying llevado a cabo en los centros educativos, donde un alumno ejerce poder sobre otro, en una dinámica de dominio-sumisión, de un modo sistemático y con la intención de dañarlo. Este maltrato se puede manifestar, como dice Olweus (1993), de diferentes maneras: verbal, físico, psicológico, social. Pero todas tienen un aspecto en común, se prolongan en el tiempo y producen un marcado desequilibrio de poder. Algunos autores (Besag, 1989; Randall, 1996) añaden una tercera característica: la intención de hacer daño. La víctima ante esta situación, está indefensa y difícilmente puede salir sin ayuda.

Como ya se habrá podido advertir, el fenómeno del maltrato no es bidimensional, ya que no intervienen sólo un agresor y una víctima sino que están implicados también los espectadores o testigos, y los adultos, bien sean padres o profesores. De manera que en la agresión se dan diferentes papeles. Desde un análisis socio-grupal del acoso, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist,

Österman y Kauniainen (1996) distinguen diversos roles:

- Agresores: dirigen la acción intimidadora y se convierten en el modelo a seguir por los otros.
- Seguidores (incluye a animadores y ayudantes del agresor): atacan e incitan al líder a que continúe con su acción agresión. También pueden mantenerse al margen de la agresión, pero siempre dentro del grupo del agresor.
- Víctima: cuando el 20% de la clase considera que un niño tiene el rol de víctima, es porque suele ser el blanco de la mayoría de las agresiones que se producen.
- Defensor de la víctima: manifiesta su rechazo por la agresión y muestra empatía por la víctima.
- Público: rechazan la agresión de forma pasiva convencidos de que lo que ocurre no está bien pero no lo manifiestan, por miedo a ser las siguientes víctimas.

Por lo tanto, y según las palabras de Salmivalli et al. (1996), si el acoso es un problema grupal, la contribución del grupo en la intervención, es fundamental. En los últimos años, han surgido experiencias en el territorio español en las que se involucra a los propios alumnos en la toma de decisiones y mejora diaria de la convivencia en los centros escolares, a través de sistemas de ayuda entre iguales (Fernández y Orlandini, 2001; Arró, Villanueva y Traver, 2006).

Las intervenciones dirigidas a los grupos de iguales para combatir la intimidación deben ser siempre reforzadas, puesto que si actuamos sobre los testigos, la repercusión esperable será mucho mayor. Además, estos sistemas de apoyo entre iguales, pueden involucrar a los estudiantes, maestros, personal de administración y servicios, familias, etc., en definitiva, a todos los implicados en la comunidad educativa para combatir sutilmente el acoso y la victimización en el contexto entre iguales.

En un análisis realizado por Connell, Pepler y Craig (1999) a través de la observación en el contexto ordinario de clase en el centro, concluyeron que son básicamente los iguales los que participan en la intimidación, ya sea como participantes activos o como observadores que no pueden o no quieren actuar en favor de las víctimas. Durante los episodios de intimidación, el 75% de los iguales (los testigos de la agresión), suelen proporcionar un refuerzo positivo al agresor para intimidar y no ayudan a la víctima. Por lo tanto, la eficacia de las intervenciones de los sistemas de ayuda entre iguales deberá tener dos componentes. En primer lugar, es importante hacer ver a los compañeros testigos la importancia de aspectos como la responsabilidad y la necesidad de empatía por la víctima. En segundo lugar, es necesario establecer estrategias de intervención eficaces para los niños, y para animarles a resistir la dinámica del grupo de iguales. En combinación, estas estrategias podrían influir en la mayoría silenciosa y animarles a actuar en contra de la intimidación.

Según Naylor y Cowie (1999), hay una diferencia relacionada con la intimidación y el género a medida que se avanza a través de los años de adolescencia. Alternativamente, es posible que al aumentar la edad hasta la adolescencia, los niños se vuelvan más reacios que las niñas a ser intimidados o a informar de dichas situaciones, cosa que las niñas cada vez están más

dispuestas a hacer. Aproximadamente el 15% de las víctimas (dos tercios de los cuales son niños) no comunican su situación a nadie para que no sea un motivo de preocupación. Sin embargo, cabe señalar que este porcentaje es sustancialmente inferior a los obtenidos en otros estudios. Whitney y Smith (1993) encontraron que el 50% de alumnos acosados no se lo dijo a nadie, y Smith, Shu y Madsen (2001) encontraron que el 30% no se lo dijo a nadie. Esto sugiere que la presencia de un sistema de apoyo entre iguales puede ser favorable en estos casos, en los que las víctimas se deciden a contar a alguien de confianza lo que ha sucedido. Hay que apostar por la prevención de los conflictos entre iguales en el ámbito educativo, para conseguir una mejora de la calidad.

Ya a finales de la década de los noventa, el Consejo de Europa, a través del informe Vettenburg (1999), apostaba por una opción preventiva de estas situaciones en el que toda la comunidad educativa (profesores, familias, alumnos, comunidad) se vieran implicados en la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia (Ortega, 2006).

Por todo ello, resulta difícil concretar qué se entiende por educación entre pares de una manera rigurosa, ya que podemos hablar de situaciones informales en las que los iguales se juntan de manera espontánea como ya se ha comentado, o de situaciones más estructuradas a partir de propuestas cooperativas pedagógicas concretas, para planificar una intervención y por lo tanto, hablar de una situación formal estructurada, como los servicios de mediación escolar.

Lo que sí está claro es, según diferentes autores (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Avilés, 2002; Rigby, 2008; Shariff, 2008), las dificultades que tienen las víctimas de bullying para expresar y contar lo que les pasa. Por este motivo y aprovechando la similitud con la relación espontánea de amistad, estos programas pueden cubrir nuestras expectativas en la puesta en práctica en los centros educativos. Tanto las estrategias de ayuda entre iguales y de mediación, como los servicios que éstos generan dentro de la escuela en su puesta en práctica, inciden directamente en la creación de valores en acción (Bolívar, 1995). Se favorece la reflexión moral desde una perspectiva inclusiva donde se crea sentido de pertenencia y cohesión al grupo, fomentando el «nosotros» como preocupación compartida y promoviendo un sentido de conciencia común y colaborativa que es lo que se necesita para hacer frente a un problema como el bullying.

Todavía en la preadolescencia, el énfasis de la relación se centra en las cualidades personales de los participantes en busca de cooperación, intimidad, confianza y respeto mutuo. El amigo se convierte en la persona irremplazable (Erwin, 1998). En la adolescencia, se incrementa el sentido de identidad compartida valorándose muy especialmente la confianza, la lealtad, el apoyo y el compartir intimidades entre los iguales. En este sentido, los objetivos de las relaciones de amistad-ayuda (Cowie, 1995) son: promover el desarrollo personal de los alumnos ayudantes; utilizar ayudantes-compañeros para el cuidado y apoyo de otros compañeros; tener una influencia positiva en el clima emocional del centro escolar y aportar un vínculo entre alumnos con problemas y el ámbito de orientación-tutoría.

Según Cowie y Sharp (1996), los jóvenes pueden asumir responsabilidades acordes a su edad, para abordar de forma constructiva los problemas que pueden encontrar en sus vidas. Dichos problemas se relacionan con tres grandes campos de intervención educativa como son la visión cooperativa e inclusiva del bienestar general en el centro escolar; la puesta en práctica

de habilidades sociales que mejoran la autoestima de los alumnos y evitan comportamientos violentos en la comunidad educativa, y un desarrollo gradual de las técnicas de solución de conflictos en el día a día en la vida en los centros escolares.

Actualmente, las situaciones que se dan en las instituciones escolares, se resumen en que los alumnos se vuelven vulnerables a las posibles ofensas o agresiones de sus propios compañeros. Sin embargo, son los propios compañeros quienes ofrecen el consuelo y a quienes se acude para pedir y recibir ayuda, además de ser los primeros informados de situaciones personales difíciles.

Los sistemas de ayuda entre iguales tienen como base la actuación dentro del medio escolar donde se potencia la comunicación y negociación de los conflictos, dando voz y espacio para que toda la comunidad educativa pueda manifestar sus necesidades personales, creando situaciones de aprendizaje en el medio escolar en las que los alumnos se escuchan entre sí, se preocupan unos por los otros y se ayudan. Las formas en las que se ha expresado esta ayuda de los iguales han sido tradicionalmente, los programas de alumno ayudante y los programas de alumno mediador, objeto de este trabajo. Según Fernández, Villaoslada y Funes (2002), las características de este sistema de ayuda entre iguales son las siguientes:

En la mayoría de los formatos de ayuda que se están llevando a la práctica, los alumnos intervienen desde la neutralidad buscando el equilibrio entre las partes sin aportar juicios de valor ni soluciones, adoptando una posición de escucha y receptividad de las necesidades de los otros. Dichos alumnos pueden intervenir en la resolución de conflictos en el aula sin la necesidad de intervención directa del profesor tutor.

La posición de iguales repercute en una mayor credibilidad ante sus compañeros y si los programas de ayuda se convierten en cultura de centro y su puesta en práctica tiene un régimen continuo de intervención, se hará creíble ante los ojos de los alumnos para proporcionar oportunidades reales de participación y de toma de decisiones de sus propios conflictos.

Cuando los alumnos adoptan un papel de ayuda, mejora su autoestima y se consigue un eficiente desarrollo de las habilidades sociales que se requieren para llevar a cabo un adecuado comportamiento y actitudes. Esta supuesta mejora de la conducta y actitud de alumno que ayuda, a veces puede traer consecuencias negativas, pues no es entendible una actuación indebida por su parte, a los ojos de los profesores y del resto de los alumnos. De ahí lo importante de la selección de los alumnos que participan en los programas y de la formación para su puesta en práctica y desarrollo personal.

El carácter voluntario y altruista de estos modelos supone trabajar codo con codo, tanto con los alumnos a quien se ayuda como con el resto de compañeros que cumplen funciones parecidas. Y se fomenta la capacidad de tomar decisiones y responsabilidades con adultos, profesores, supervisores e implicados en el servicio, en situación de homogeneidad.

Finalmente, se obtiene beneficio para el propio alumno involucrado en la ayuda, pues hay una clara mejora de sus potencialidades personales e imagen social, y por otro lado, su puesta en práctica promueve un trabajo intensivo de los participantes en la marcha del centro escolar y se crea una red de apoyo y de colaboración para el centro en su conjunto, que a su vez conduce a una mayor implicación.

En la mayoría de las intervenciones descritas hasta el momento, los compañeros están en una posición clave, tal y como comenta Salmivalli (1999). Ellos son los que junto a la formación de los adultos, pueden ayudar a tomar medidas contra el acoso. Esto ocurre de manera informal y espontánea en sus interacciones cotidianas. Sin embargo, los compañeros también pueden ser utilizados para atribuir funciones de ayuda oficial a sus iguales. Diferentes prácticas de asesoramiento entre pares han sido ampliamente utilizadas en los ámbitos de la educación para la salud y la enseñanza de las habilidades académicas, así como en la prevención y la reducción de la intimidación (Cartwright, 1995) y en la promoción social de habilidades de interacción (Gardner, 1999).

Sin duda alguna, diferentes evaluaciones corroboran que los miembros de la comunidad educativa participantes en el programa, profesorado y alumnado, son los mayores beneficiarios de éste. Esto ocurre por varias razones, según Fernández, Villaoslada y Funes (2002), entre las que destacan las siguientes: el entrenamiento en las habilidades de escucha y resolución de conflictos y su posterior uso en la vida cotidiana mejora la competencia social de los usuarios; la mejora de la autoestima de las personas involucradas; se desarrollan las capacidades empáticas y hace que la gente se sienta bien consigo misma. Creen lo que están haciendo; aumenta el estatus social del alumnado y del profesorado participante en el conjunto de la escuela; se trabaja con valores muy cercanos al sentir personal, permitiendo que el individuo manifieste sus sentimientos y emociones; se siente que se comparte, que se es miembro de un equipo con metas y fines compartidos y se genera confianza en los otros. No obstante, los claros beneficios para los participantes, entre otros, se analizan con más detalle en el próximo apartado, de metodología.

METODOLOGÍA

Este artículo, en el que se ha realizado una revisión bibliográfica de la literatura existente sobre estos dos programas y se han analizado y comparado según diversos autores, forma parte de un estudio descriptivo más extenso en el que se ha intentado conocer además la aplicación real de dichos programas en los centros de secundaria.

Dentro de esta primera parte de revisión teórica, se han comparado dos programas dentro de la filosofía de ayuda entre iguales con el fin de encontrar similitudes y diferencias entre ambos y poder obtener el protocolo de implementación de cada uno de ellos en los centros; a través de los componentes que a continuación se irán concretando:

- Objetivos y beneficios
- Consideraciones previas (a la implementación)
- Selección y formación de los alumnos voluntarios
- Temporalización
- Evaluación

OBJETIVOS Y BENEFICIOS

Cuando nos referimos a los objetivos y beneficios, podemos decir que a pesar de que los objetivos de ambos programas son diferentes, los beneficios a los que nos llevan son comunes.

Es decir, el objetivo del programa Alumno Ayudante es la prevención de los conflictos, siendo el alumno ayudante quien interviene directamente en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados, es decir, la solución la aportan ayudante y ayudado; mientras que en el programa Alumno Mediador, la intervención se produce ante el conflicto emergente y el papel del mediador en la búsqueda de soluciones es neutral, limitándose a facilitar estrategias que lleven a las partes a alcanzar una solución satisfactoria para ambas.

Sin embargo, en los dos programas se obtienen beneficios comunes, como por ejemplo la mejora de los aspectos socioemocionales del currículum oculto, de la integración social, la convivencia y la autoestima, se fomenta la colaboración y participación en la resolución pacífica de conflictos, y algo muy importante, se reducen los casos de maltrato entre iguales así como las medidas sancionadoras.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Respecto a las consideraciones previas a la implementación de ambos programas no se han encontrado diferencias y coinciden sobre todo en el modo en el que se deben presentar los programas a los diferentes miembros de la comunidad educativa:

En primer lugar debe tomarse conciencia y se debe contar con el apoyo del equipo directivo. Nuestro trabajo en los niveles más altos, será determinante, debemos buscar la implicación del profesorado y el apoyo de la comisión pedagógica y tutores. Posteriormente pasará a ser aprobado por el consejo escolar y al menos por la mitad del claustro de profesores.

A partir de ahí se puede crear el equipo de profesores que va a llevar a cabo el proyecto, presentarlo a las familias, pensar cómo presentar el programa a los alumnos y establecer un lugar donde localizar a los alumnos ayudantes y mediadores en el centro, así como determinar los casos que no se pueden asignar a un alumno ayudante o mediador.

SELECCIÓN DE LOS ALUMNOS VOLUNTARIOS

¿Cómo elegimos a los alumnos voluntarios? Para los dos programas se ofrecen diferentes posibilidades, según los autores: pueden ser los tutores del curso los que recomienden a los alumnos que consideren más cualificados para participar en el programa, que se pase un cuestionario a los alumnos en el que se les pregunte qué compañero de la clase se ajusta mejor al papel del programa explicado... Lo que sí es común, es que tanto para ser alumno ayudante como mediador, es recomendable que los alumnos se presenten voluntarios para ejercer esta función. En esta selección es importante tratar de equilibrar el número de alumnos voluntarios en función del género, ya que suelen ser las chicas las que se presentan a participar mayoritariamente en este

tipo de programas debido a las características de prosocialidad y altruismo que generalmente las caracterizan.

Según autores como Fernández, Villaoslada y Funes (2002) y Torrego (2006), el número de alumnos voluntarios ideal son entre tres y cuatro por grupo, por lo tanto la recomendación sería contar con unos veinticinco o treinta alumnos voluntarios en el centro, teniendo siempre en cuenta el volumen total de alumnos que tiene el centro, es decir, a un centro más grande, mayor número de alumnos voluntarios.

La diferencia más significativa entre estos programas respecto a la selección, es que en el programa Alumno Ayudante, los agresores pueden llegar a convertirse en ayudantes, según Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie (2003), pero si hablamos de que los alumnos agresores puedan ser alumnos mediadores, la situación cambia, ya que Torrego (2006), asegura que la formación recibida para ser mediadores no es suficiente como para que estos alumnos ayuden en el futuro al resto de sus compañeros.

FORMACIÓN

Aunque la duración de la formación de los voluntarios es prácticamente la misma (entre 16 y 20 horas), y está distribuida en 6 módulos, los contenidos son diferentes. Al Alumno Ayudante se le da una formación más generalista sobre escucha activa, habilidades sociales, etc. y en la formación del Alumno Mediador, la formación se centra más en las partes de la mediación y en su desarrollo.

Tampoco existe consenso si nos referimos al momento y lugar en el que se puede llevar a cabo esta formación, pero la mayoría de los centros que lo han puesto en marcha optan por hacerlo fuera del horario escolar, de no ser que se incorpore al currículum como recomiendan las autoras Fernández, Villaoslada y Funes (2002), ofertando esta formación como una asignatura optativa.

El lugar en el que se lleve a cabo la formación es de menor controversia: dentro o fuera del centro escolar, según consideren los responsables del mismo.

TEMPORALIZACIÓN

La recomendación es que se ejerza de Alumno Ayudante o Alumno Mediador durante un curso académico, y que se forme a nuevos grupos de ayudantes y mediadores cada año, de manera rotatoria, ya que es un modelo democrático y su objetivo no es crear una élite de alumnos voluntarios, sino el ofrecer la oportunidad a todos los estudiantes del centro de enriquecerse y recibir formación para mejorar sus propias habilidades sociales. Además, de este modo, evitamos que los alumnos se sobrecarguen emocionalmente con los problemas de los compañeros durante períodos muy largos de tiempo.

EVALUACIÓN

Son muy pocas las evaluaciones que se llevan a cabo en estos programas, de manera que lo único que se han obtenido son valoraciones no estandarizadas de los propios participantes. Las mayores diferencias entre ambos programas es que cada programa tiene en cuenta unos aspectos diferentes para determinar si se han conseguido o no los objetivos fijados en la puesta en marcha del modelo. En el modelo Alumno Ayudante se valora el proceso a través del diseño, la implementación y la ejecución del mismo. Y en el Alumno Mediador se evalúa el resultado de la puesta en marcha del programa, considerando las mejoras en el clima del aula y del centro y las habilidades sociales adquiridas de los participantes.

CONCLUSIONES

Las diferencias más destacables de los dos programas son las que se resumen a continuación.

1. Alumno Ayudante. El programa está orientado a la convivencia, y prevención del conflicto. El voluntariado recibe una formación generalista antes de empezar a trabajar con los estudiantes que solicitan participar en el programa, y el programa se evalúa teniendo en cuenta el proceso de desarrollo del programa, teniendo en cuenta la concepción del diseño, la implementación y la ejecución. Según los autores, los alumnos agresores pueden llegar a formarse para ser ayudantes.
2. Alumno Mediador. Este programa está orientado al conflicto, y se actúa cuando éste es emergente. La formación que reciben los mediadores es específica y orientada al desarrollo del proceso de mediación. En este programa se evalúa el resultado de la implementación del mismo, a través del clima de aula y centro, y las habilidades sociales adquiridas. Según Torrego (2006), no es recomendable que los alumnos que han sido agresores, se conviertan en alumnos mediadores.

Estos dos programas podrían ser complementarios a la hora de implementarlos en los centros ya que uno trabaja desde la prevención y el otro desde el conflicto emergente, aunque es curioso que no exista ningún estudio en el que se hayan desarrollado simultáneamente. Lo que sí está claro, es que el tratamiento de esta problemática de carácter grupal, debe abordarse también desde una perspectiva grupal, y siempre será más reconfortante y efectivo encontrar las soluciones a los problemas a través de la ayuda de un igual, que si las impone un adulto, o se consigue a través de medidas sancionadoras.

Como futuras líneas de trabajo, sería interesante, debido a la ausencia y desconocimiento de estos programas, hacer difusión en los centros sobre los beneficios del Programa Alumno Ayudante como estrategia de prevención de los conflictos. Se podrían ofrecer recursos externos de formación a los centros, que ayuden en la puesta en marcha del proyecto y su seguimiento, ya que los orientadores demandan formación en momentos y temas puntuales.

Un trabajo necesario sería el de elaborar instrumentos de evaluación para medir los cambios suscitados por los programas, debido a los pocos instrumentos estandarizados encontrados en la revisión teórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÁN, J.E y CLEMENTE, R.A. (2004): *Convivencia escolar en secundaria*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ARRÓ, M., VILLANUEVA, L. y TRAVER, J. (2006): *El Alumno-Amigo: Un sistema de ayuda entre iguales*. Ponencia presentada en las Jornadas de Fomento de la Investigación. Universitat Jaume I.
- AVILÉS, J.M. (2002): *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- BESAG, V.E. (1989): *Bullies and victims*. Philadelphia: Open University Press.
- BOLIVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda. Anaya.
- CARTWRIGHT, N. (1995): «Combating bullying in a secondary school in the United Kingdom», *Journal for a Just and Caring Education*, 3, 345-53.
- COLE, T. (1987): *Kids helping kids*. University of Victoria. BC.
- CONNELL, P., PEPLER, D. y CRAIG, W. (1999): «Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention», *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- COWIE, H. (1995): «Cooperative group work: A perspective from the U.K.», *International Journal of Educational Research*, 23, 227-238.
- COWIE, H. y SHARP, S. (1996): *Peer counselling in schools*. London: D. Fulton.
- COWIE, H. y WALLACE, P. (2000, 2006): *Peer Support in action. From standing by to stand by*. Londres: Sage.
- DEFENSOR DEL PUEBLO y UNICEF (2006): *Informe "Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006"*. Documentos Defensor del Pueblo: Madrid.
- ERWIN, P. (1998): *Friendship in childhood and adolescence*. Londres: Routledge.
- FERNÁNDEZ, I. y ORLANDINI, G. (2001): «La ayuda entre iguales», *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.
- FERNÁNDEZ, I., VILLAOSLADA, E. y FUNES, S. (2002): *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- GARDNER, H. (1999): *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.
- GERNIKA G. (1998): *Caja de Herramientas*. Gernika.
- GÓMEZ, B. y PALACIOS, R. (1998): «Ayudados desde fuera. El teléfono amigo», en ORTEGA, R. (Ed.) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Cultura. Junta de Andalucía.

- INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009.* Madrid.
- NAYLOR, P. y COWIE, H. (1999): «The effectiveness of peer support Systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils». *Journal of Adolescent*, 22, 1-13.
- OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. (2006). *Psicología de la enseñanza y desarrollo personal de personas y comunidades.* México: F.D.C.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2000): *Violencia escolar: Mito o realidad.* Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación.
- RANDALL, P. (1996): *A community approach to bullying.* Staffordshire: Trentham.
- RIGBY, K. (2008): *Children and bullying.* Victoria: Blackwell.
- SALMIVALLI, C. (1999): «Participant role approach to school bullying: implications for interventions», *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996): «Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- SHARIFF, S. (2008): *Cyber-bullying.* New York: Routledge.
- SMITH, P.K., SHU, S. y MADSEN, K. (2001): «Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills», en J. JUVONEN y S. GRAHAM (Eds), *Peer Harassment in School.* New York: Guilford. Pp. 332-351.
- TORREGO, J. (Coord.) (2000): *La mediación en instituciones educativas.* Madrid: Narcea.
- TORREGO J. C. (Coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos.* Barcelona: Graó.
- URANGA, M. (1998): «Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar», en CASAMAYOR, G. (Coord.), *Cómo resolver conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria.* Barcelona: Aljibe. Pp. 143-159.
- VETTENBURG, N. (1999): *Violence in schools: Awareness-raising, prevention, penalties. General Report.* Luxemburgo: Council of Europe Publications.
- WHITNEY, I. y SMITH, K. (1993): «A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools», *Educational Research*, 35, 3-25.



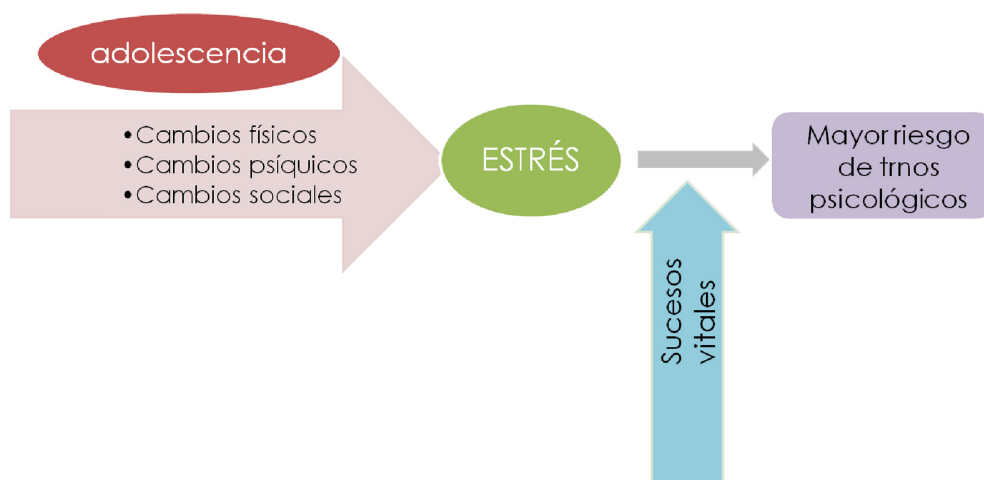
Jornades de Foment de la Investigació

**PERSONALIDAD Y SUCEOS
VITALES NEGATIVOS
EN LA ADOLESCENCIA**

Ana VIRUELA
Laura CAMACHO
Laura MEZQUITA
Jorge MOYA

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa en la que se experimentan cambios tanto a nivel físico, como social y psicológico. Estos cambios provocan en los jóvenes niveles de estrés importantes (Arnett, 1999; Fox y otros, 2010) y pueden influir en el desarrollo de diferentes aspectos psicológicos y psicopatológicos (Fox y otros, 2010; Compas y otros, 2003). Por ello, el adolescente requiere poseer estrategias de afrontamiento eficaces que le permitan evaluar la situación y los recursos de los que dispone y actuar de forma que logre adaptarse a las situaciones que se van produciendo (Compas y otros, 2003).



Los resultados de investigaciones de estrés en adolescentes, destacan que el estrés es un predictor de problemas psicológicos en la edad adulta, tanto internalizantes como externalizantes (Conger y otros, 1994). Por ejemplo, experimentar conflictos interpersonales estresantes aumentaría el riesgo de tener algún tipo de trastorno de conducta (Patterson y otros, 1989). A su vez, una variable fuertemente ligada al estrés y malestar, y que se asociaría al desarrollo de trastornos psicológicos (Leadbeater y otros, 1999; Kim y otros, 2003; Tiet y otros, 2001; Graziano y otros, 1985; Hankin, 2006), es experimentar sucesos vitales (SV) negativos en la adolescencia. Un cambio de residencia, padres desempleados o con problemas legales o la separación conyugal, serían ejemplos de SV (Fröjd y otros, 2009).

Analizando la literatura relacionada con los SV, se observa que la personalidad; es una variable que influye directamente en la cantidad y el impacto que ocasionan distintos SV negativos. Actualmente, el modelo de personalidad que más aceptación tiene en el entorno científico, es el modelo de los Cinco Factores de Personalidad (Goldberg y Rosolack, 1994; John, 1990). Este modelo surge de la tradición psicológica y propone cinco dimensiones básicas de personalidad: extraversión (E), neuroticismo (N), apertura a la experiencia (O), amabilidad (A), y responsabilidad (C) (McCrae y Costa, 1999).

Así, diferentes estudios transversales indican que la tendencia a experimentar más situaciones conflictivas cada día se asociaría a variables de personalidad, como el afecto negativo o N (Kardum y Krapic, 2001; Laursen y Collins, 1994; Elgar y Arlett, 2002; King y otros, 2008). Asimismo, niveles altos en N y psicoticismo (P) (variable asociada a baja A y baja C (Saggino, 2000; Aluja y otros, 2003)) se vincularían a una mayor percepción de acontecimientos estresantes y a mostrar mayor evitación como estrategia de afrontamiento (Kardum y Krapic, 2001).

Por otra parte, estudios prospectivos (Hankin, 2006; Kercher y otros, 2009; Lakdawalla y Hankin, 2008), que analizan las posibles relaciones entre N, SV estresantes y depresión en adolescentes, indican que una alta N favorece la aparición de factores estresantes, que explican la relación entre N y depresión. En la misma línea, el estudio de Breslau, Davis y Andreski (1995) muestra que N predice la aparición posterior de SV estresantes cuando estos eventos se definen y evalúan de forma objetiva. Asimismo, los resultados indican que la E actuaría como un factor protector ante el estrés. Por ello, niveles altos de E favorecerían que al percibir un suceso como estresante, se mostraran estilos de afrontamiento más eficaces centrados en el problema y la emoción (Graziano y otros, 1985).

En resumen, los resultados de investigaciones previas, acerca de la relación entre personalidad y SV, indican que una alta puntuación en E se relaciona con mayor número de SV positivos experimentados, menor grado de impacto y mayor bienestar subjetivo; una alta N se asocia a mayor exposición a SV estresantes, mayor afecto negativo y mayor riesgo de padecer depresión y ansiedad; y que los SV negativos irían ligados una mayor cantidad de problemas de conducta, de dificultades de adaptación y depresión, así como un menor nivel de bienestar. Además, P, caracterizado por una baja A y baja C, se asociaría a percibir más número de SV y mayor estrés.

Este estudio tiene como principal objetivo estudiar cómo se asocian en la adolescencia las dimensiones de personalidad del Modelo de Cinco Factores y los SV negativos experimentados. Las hipótesis iniciales de las que se parte son: 1) un nivel de N elevado se asociará a un mayor número de SV experimentados y a un mayor grado de impacto total; 2) poseer baja A y baja C se relacionará con un mayor cantidad de SV; y que 3) un alto nivel de E se asociará a un menor grado de impacto de los SV.

MÉTODO

MUESTRA

La muestra estaba formada por 393 adolescentes, 224 mujeres y 169 varones, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. La edad media de la muestra fue de 15,26 y su desviación típica ,68.

PROCEDIMIENTO

La evaluación se realizó en distintos centros de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. Los adolescentes participaban de forma voluntaria: Un grupo de psicólogos colaboradores de la investigación administraron los cuestionarios en varias sesiones. Estas sesiones se iniciaban motivando a los adolescentes y asegurando la confidencialidad del estudio.

INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado para evaluar la personalidad fue la versión breve del cuestionario para adolescentes JS NEO (Ortet y otros), el JS NEO-S, que analiza las cinco dimensiones del modelo de Costa y McCrae (Costa y McCrae, 1992, 1999). Esta versión está formada por 150 ítems, con los que se evalúan 30 facetas, seis por cada dimensión de personalidad. El sistema de respuesta empleado es una escala likert de 5 puntos (1 = completamente en desacuerdo; 5 = completamente de acuerdo). La prueba presenta índices de validez de constructo y fiabilidad adecuados (Ortet y otros).

Para evaluar los sucesos vitales negativos experimentados, elaboramos un autoinforme de 41 ítems, el CEVE, Cuestionario de Eventos Vitales Estresantes. El CEVE recoge 41 sucesos presentes en cinco escalas diferentes: ALCES (Forman, 1983), LES (Clements y Turpin, 1996), LEQ (Newcomb y otros, 1981), LTE (Brugha y Cragg, 1990) y LEC (Johnson y McCutcheon, 1980). Cada ítem corresponde a un suceso vital negativo. El participante responde si ha experimentado el suceso vital en el último año. En caso afirmativo, indica con una escala de 1 (nada) a 5 (extremadamente) el grado de impacto sufrido por este evento. Concretamente en este estudio se analizan dos variables resultantes, el número de sucesos vitales experimentados en el último año (que puede oscilar de 0 a 41) y el grado de impacto total de estos sucesos, es decir, la suma de los niveles de impacto que el sujeto informa de cada suceso vital experimentado.

ANÁLISIS

Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS Statistics 17.0 con el que se realizan los análisis descriptivos y de correlación. Además se utilizó el programa Amos Graphics 17.0 para realizar un análisis de vías y evaluar un modelo hipotético mediante ecuaciones estructurales. En el estudio se utilizaron los índices de ajuste: ji cuadrado (χ^2) (Bollen, 1989), ji cuadrado normada (χ^2/gl) (Wheaton y otros, 1977), el Índice Subjetivo de Bondad de Ajuste (GFI) (Jöreskog y Sörbom, 1984; Tanaka y Huba, 1985), el Error de Aproximación Cuadrático (RMSEA) (Steiger y Lind, 1981; Brown y Cudeck, 1993), el Índice Tucker-Lewis (TLI) (Brown y Cudeck, 1993), el índice de Ajuste Normado (NFI) (Bentler y Bonnet, 1980), el índice de Ajuste Incremental (IFI) (Bollen, 1989), y el Índice de Ajuste Comparado (CFI) (Bentler, 1990); con los que se comprobó el nivel de ajuste del modelo.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de los análisis realizados en el estudio. En la tabla 1, aparecen los datos descriptivos de las principales variables.

	N	E	O	A	R	Cantidad de SV	Impacto total
Media	61,248	90,804	66,454	74,136	83,778	5,281	3,387
Desviación típica	13,719	11,754	11,064	10,361	14,510	3,985	3,937

Tabla 1. Datos descriptivos.

Otros descriptivos a destacar son el valor mínimo de la cantidad de SV experimentados que es 0, y su valor máximo que corresponde a 21. El rango de valores entre los que oscila el grado de impacto total es de 0 a 25.

La tabla 2, muestra las correlaciones existentes entre las distintas variables.

■ Variables JS NEO-S ■ Variables CEVE

	N	E	O	A	C	Cantidad de SV	Impacto total
N	1						
E	-,15**	1					
O	,03	,17**	1				
A	-,17**	,15**	,33**	1			
R	-,35**	,06	,13**	-,28**	1		
Cantidad de SV	,24**	,14**	-,03	-,15**	-,12*	1	
Impacto total	,11*	,01	,10	,13**	,06	-,07	1

* $p < ,05$

** $p < ,01$

Tabla 2. Correlaciones existentes entre las distintas variables.

Partiendo de las hipótesis iniciales del estudio, se realiza mediante ecuaciones estructurales un modelo hipotético inicial, que no se ajustó a los datos. No obstante, según la prueba de kurtosis multivariada este modelo era normal (6,575). Reespecificamos el modelo según los Índices de Modificación. El modelo modificado, denominado modelo final, sí se ajustó a los datos (Ver Tabla 3). Este modelo puede verse en la Figura 1.

X ²	gl	P	χ ² /gl	GFI	TLI	CFI	AIC	CAIC	RMSEA
4,130	4	,389	1,033	0,997	0,998	1,00	38,13	122,9	0,009

Tabla 3. Índices de ajuste del modelo final.

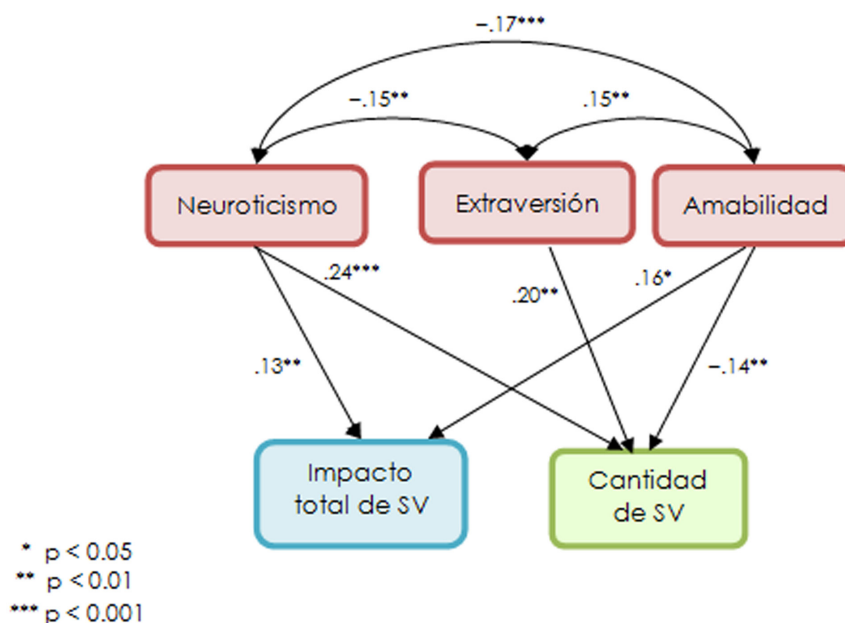


Figura 1. Modelo hipotético final de las relaciones entre personalidad, cantidad y grado total de impacto de los SV.

DISCUSIÓN

El presente estudio tenía como objetivo principal comprobar si, en la adolescencia, existía relación entre la personalidad y los sucesos vitales negativos experimentados. Mediante un análisis de vías se observa que las variables de personalidad, concretamente N, E y A, predecirían el número de SV experimentados y el grado de impacto total de estos sucesos.

Los análisis descriptivos de las variables de personalidad son consistentes con lo que se encuentra en otros estudios (Moya, 2008). Concretamente, nuestra muestra presentaba medias

más elevadas en N, en E y en C, y más bajas en O y en A. Con relación a las desviaciones típicas, los valores son muy similares. Respecto al número de SV experimentados, se observa una media en torno a 5 y una desviación típica de 4. De este modo, la mayor parte de la muestra habría experimentado entre 1 y 9 SV. Acerca del grado de impacto, no aparecen altos niveles, en la línea de lo que se encuentra en otras investigaciones (Ngo y Le, 2007; Shashar y Priel, 2003).

Los resultados muestran correlaciones significativas entre las variables estudiadas. Una mayor cantidad de SV experimentados se asociaría a puntuaciones altas en N y en E, y bajas puntuaciones en A y en menor medida en C. El grado de impacto total sería mayor cuando aparece una alta N y, en menor, grado una alta E siendo además mayor el número de SV experimentados con este perfil de personalidad.

El modelo final se ajusta a los datos. Con este modelo se logra explicar 11% de la varianza de la cantidad de SV y un 26% de la varianza del grado de impacto total.

De acuerdo con las hipótesis iniciales, una persona con un alto nivel de N experimentaría mayor número de SV e informaría de un mayor impacto de estos SV. Este resultado replica lo que se ha obtenido en estudios anteriores (Newcomb y otros, 1981; Kraaij y otros, 2003; Van Os y otros, 2001). Así, una persona con altos niveles de N, se caracteriza por ser ansiosa y depresiva, impulsiva, vulnerable, con baja tolerancia a la frustración e inestable (Costa y McCrae, 1992, 1999), lo que provocaría que informara de un mayor número de SV experimentados debido a que, ante cualquier contratiempo, percibiría un suceso como más negativo. Además, informaría de un mayor impacto de estos sucesos, debido a su dificultad de manejar las emociones, su inestabilidad y tendencia al malestar psicológico y a focalizar su atención en las características negativas de las situaciones.

Respecto a E, partíamos de la hipótesis de que altos niveles de E se asocian a menor grado de impacto. Esta hipótesis no se verifica, por lo que nuestro resultado no confirma lo encontrado en estudios anteriores (Graziano y otros, 1985; Fröjd y otros, 2009; Kardum y Krapic, 2001). No obstante, nuestro estudio concluye que la alta E se asocia a experimentar más cantidad de SV en la adolescencia. Así, un adolescente con alta E se caracteriza por ser optimista, activo, alegre, sociable; que disfruta de las amistades y la novedad, y suele buscar nuevas emociones (Costa y McCrae, 1992, 1999). Estos rasgos le harían estar expuesto a más experiencias, aumentando así la probabilidad de experimentar más cantidad de SV.

La baja A, por su parte, se asociaría a experimentar más SV y menor grado de impacto total de impacto de los SV. Los estudios previos con medidas de psicoticismo (asociado a la baja A) obtienen resultados similares (Kardum y Krapic, 2001). Una persona con baja A, caracterizada por ser poco franca y poco modesta, y por no mostrar confianza, sensibilidad o altruismo por los demás (Costa y McCrae, 1992, 1999), tendría más probabilidad de experimentar mayor número de SV. Así, sus rasgos más antisociales le incitarían a tener más discusiones y verse envuelta en más situaciones problemáticas que podrían definirse como SV controlables. Además, a estas personas experimentar estos sucesos les afectarían poco, debido a su baja sensibilidad hacia los demás y baja franqueza, que les haría ver el suceso como menos problemático o importante.

Sobre C, los análisis de correlación indican que se asocia de forma significativa e inversa con la cantidad de SV, aunque esta variable de personalidad se excluye del modelo debido a que no es relevante al relacionarla con los SV en el análisis de vías.

Como conclusión, los resultados de nuestro estudio indican que, en la adolescencia, la personalidad influye en la cantidad de sucesos vitales negativos y el grado de impacto de estos sucesos. En esta etapa, la exposición a sucesos vitales negativos o alto estrés puede ser determinante en el desarrollo de futuras patologías, como depresión (Fröjd y otros, 2009; Rice y otros, 2003; Kraaij y otros, 2003; Van Os y otros, 2001), problemas de conducta o consumo de sustancias (Fröjd y otros, 2009; Simantov y otros, 2000). Así, nuestros resultados destacan la importancia de enseñar a los adolescentes a manejar el estrés y hacer frente a sucesos vitales negativos para prevenir posibles consecuencias negativas o patologías futuras. Hay que tener en cuenta que los rasgos de personalidad influyen de manera significativa en la percepción, exposición y afrontamiento de estas situaciones estresantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, J.L., RAPEE, R.M. y SANDBERG, S. (2008): «Severe Life Events and Chronic Adversities as Antecedents to Anxiety in Children: A Matched Control Study», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1047-1056.
- ALUJA, A., GARCÍA, O. y GARCÍA, L.F. (2003): «Replicability of the three, four and five Zuckerman's personality super-factors: exploratory and confirmatory factor analysis of the EPQ-RS, ZKPQ and NEO-PI-R», *Personality and individual differences*, 36 (5), 1093-1108.
- ARNETT, J.J. (1999): «Adolescent Storm y Stress, Reconsidered», *American Psychology*, 54 (5), 317-26.
- BENTLER, P.M. y BONETT, D.G. (1980): «Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures», *Psychology Bulletin*, 88, 588-606.
- BENTLER, P.M. (1990): «Comparative indexes in structural model», *Psychology Bulletin*, 107, 2381-246.
- BOLLEN, K.A. (1989): «A new incremental fit index for general structural equation models», *Sociological Methods and Research*, 17, 303-316.
- BOLLEN, K.A. (1989): *Structural equations with latent variables*. New York: Willey.
- BRESLAU, N., DAVIS, G.C. y ANDRESKI, P. (1995): «Risk factor for PTSD-related traumatic events: A prospective analysis», *American Journal of Psychiatry*, 152, 529-535.
- BROWN, M.W. y CUDECK, R. (1993): «Alternative ways of assessing model fit», en K.A. BOLLEN y J.S. LONG (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 136-162.

- BRUGHA, T.S. y CRAGG, D. (1990): «The List of Threatening Experiences: The reliability and validity of a brief life events questionnaire», *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 82(1), 77-81.
- CLEMENTS, K. y TURPIN, G. (1996): «The Life Events Scale for Students: Validation for Use with British Samples», *Personality and Individual Differences*, 20 (6), 747-751.
- COMPAS, B.E., OROSAN, P.G. y GRANT, K.E. (2003): «Stress, coping, and behavioural problems among rural and urban adolescents», *Journal of Adolescence*, 26, 574-585.
- CONGER, R.D., GE, N., ELDER, G.H., LORENZ, F.O. y SIMONS, R.L. (1994): «Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents», *Child Development*, 65, 541-561.
- COSTA, P.T. y McCRAE, R.R. (1992): *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factors (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- COSTA, P.T. y McCRAE, R.R. (1999): *NEO PI-R, Inventario de Personalidad NEO Revisado, NEO-FFI, Inventario NEO Reducido de CINCO Factores, manual profesional*. TEA Ediciones: Madrid.
- ELGAR, F.J. y ARLETT, C. (2002): «Perceived social inadequacy and depressed mood in adolescents», *Journal of Adolescence*, 25, 306-310.
- FOLEY, D.L., NEALE, M.C. y KENDLER, K.S. (1996): «A longitudinal study of stressful life events assessed at personal interview with an epidemiologic sample of adult twins, pp. The basis of individual variation in event exposure», *Psychological Medicine*, 26, 1239-1252.
- FORMAN, B.D. (1983): *Measuring Perceived Stress in Adolescents: A Cross Validation*. *Adolescence*, 18 (71), pp. 573-576.
- FOX, J.K., HALPERN, L.F., RYAN, J.L. y LOWE, K.A. (in press) «Stressful life events and the tripartite model, pp. Relations to anxiety and depression in adolescent females», *Journal of Adolescence*.
- FRÖJD, S., KALTIALA-HEINO, R., PELKONEN, M., VON DER PAHLEN, B. y MARTTUNEN, M. (2009): «Significance of family life events in middle adolescence: A survey on Finnish community adolescents». *Nordic Journal of Psychiatry*, 63 (1), 78-86.
- GRAZIANO, W.G., FELDESMAN, A.B. y RAHE, D.F. (1985): «Extraversion, social cognition, and the salience of aversiveness in social encounters», *Journal of personality and social psychology*, 49, 971-980.
- GOLDBERG, M.E. y ROSOLACK, T.K. (1994): «The Big Five Factor structure as an integrative framework: an empirical comparison with Eysenck's P-E-N model», en C. HALVERSON JR., G.A. KOHNSTAMM y R.P. MARTIN (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. pp. 7-35.

- HANKIN, B.L. (2006): «Adolescent depression: description, causes, and interventions», *Epilepsy and Behavior*, 8(1), 102-114.
- JOHN, O.P. (1990): «The Big Five factor Taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaire», en L.A. PERVIN (Ed.), *Handbook of Personality Theory and Research*. New York: Guilford Press; pp. 66-100.
- JOHNSON, J.H. y McCUTCHEON, S.M. (1980): «Assessing life stress in older children and adolescents: preliminary findings with the Life Events Checklist», en I.G. SARASON y C.D. SPIELBERGER (Eds.), *Stress and Anxiety*. Hemisphere: Washington.
- JÖRESKOG, K.G. y SÖRBOM, D. (1984): *LISREL-VI user's guide (3ª Ed.)*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- KARDUM, I. y KRAPIC, N. (2001): «Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence», *Personality and Individual Differences*, 30, pp. 503-515.
- KERCHER, A.J., RAPEE, R.M. y SCHNIERING, C.A. (2009): «Neuroticism, Life Events and Negative Thoughts in the Development of Depression in Adolescent Girls», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 903-915.
- KIM, K.J., CONGER, R.D., ELDER, G.H.J. y LORENZ, F.O. (2003): «Reciprocal influences between stressful life events and adolescent internalizing and externalizing problems», *Child Development*, 74, 127-143.
- KING, K., MOLINA, B.S.G. y CHASSIN, L. (2008): «A State-Trait Model of Negative Life Event Occurrence in Adolescence, pp. Predictors of Stability in the Occurrence of Stressors», *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37 (4), 848-859.
- KRAAIJ, V., GARNEFSKI, N., JAN, E., DIJKSTRA, A., GEBHARDT, W., MAES, S. y TER DOEST, L. (2003): «Negative Life Events and Depressive Symptoms in Late Adolescence: Bonding and Cognitive Coping as Vulnerability Factors», *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (3), 185-193.
- LAKDAWALLA, Z. y HANKIN, B.L. (2008): «Personality as a Prospective Vulnerability to Dysphoric Symptoms Among College Students: Proposed Mechanisms», *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 30, 121-131.
- LAURSEN, B. y COLLINS, W.A. (1994): «Interpersonal conflict during adolescence», *Psychological Bulletin*, 115, 197-209.
- LEADBEATER, B.J., KUPERMINC, G.P., BLATT, S.J. y HERTZOG, C. (1999): «A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems», *Developmental Psychology*, 35, 1268-1282.
- McCRAE, R.R. y COSTA, P.T. (1999): «A five-factor theory of personality», en L.A. PERVIN y O.P. JOHN (Eds.), *Handbook of personality: theory and research*. New York: Guilford Press; pp. 139-153.

- MOYA, J. (2008): *Estudio prospectivo de personalidad y otras variables psicosociales implicadas en el consumo de alcohol en adolescentes*. Tesis no publicada. Castellón: UJI.
- NEWCOMB, M.D., HUBA, G.J. y BENTLER, P.M. (1981): «A Multidimensional Assessment of Stressful Life Events among Adolescents: Derivation and Correlates», *Journal of Health and Social Behavior*, 22 (4), 400-415.
- NGO, H.M. y LE, T.N. (2007): «Stressful life events, culture, and violence», *Journal of Immigrant and Minority Health*, 9 (2), 75-84.
- ORTET, G., IBÁÑEZ, M.I., MOYA, J., VILLA, H., MEZQUITA, L., RUIPÉREZ, M.A. y ESCRIVÁ, P. (in press) «Versión corta de la adaptación española para adolescentes del NEO-PI-R (JS NEO-S)», *International Journal of Clinical and Health Psychology*.
- PATTERSON, G.R., DEBARYSHE, B.D. y RAMSEY, E.A. (1989): «A developmental perspective on antisocial behavior», *American Psychology*, 44, 329-335.
- RICE, F., HAROLD, G.T. y THAPAR, A. (2003): «Negative life events as an account of age-related differences in the genetic aetiology of depression in childhood and adolescence», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (7), 977-987.
- SAGGINO, A. (2000): «The Big Three or the Big Five? A replication study», *Personality and Individual Differences*, 28, 879-886.
- SHAHAR, G. y PRIEL, B. (2003): «Active vulnerability, adolescent distress, and the mediating/suppressing role of life events», *Personality and Individual Differences*, 35, 199-218.
- SIMANTOV, E., SCHOEN, C. y KLEIN, J.D. (2000): «Health-compromising behaviors: Why do adolescents smoke or drink?: Identifying underlying risk and protective factors», *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 154, 1025-1033.
- STEIGER, J.H. y LIND, J.C. (1981): «Statistically-based tests for the number of common factors», *Proceedings of the Annual Spring Meeting of the Psychometric Society*, Iowa City, United States of America.
- TANAKA, J.S. y HUBA, G.J. (1985): «A fit index for covariance structure models under arbitrary GLM estimation», *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 39, 197-201.
- TIET, Q.Q., BIRD, H.R., HOVEN, C.W., MOORE, R., WU, P., WICKS, J., et al. (2001): «Relationship between specific adverse life events and psychiatric disorders», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 153-164.
- VAN OS, J., PARK, S.B.G. y JONES, P.B. (2001): «Neuroticism, Life Events and Mental Health: evidence for person-environment correlation», *British Journal of Psychiatry*, 178 (40), 72 - 77.
- WHEATON, B., MUTHÉN, B., ARLWIN, D.F. y SUMMERS, G.F. (1997): «Assessing reliability and stability in panel models», en D.R. HEISE (Ed.), *Sociological Methodology*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 84-136.



Jornades de Foment de la Investigació

**ESCALA DE EVALUACIÓN
DEL TIPO Y FASE
DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO
(EETFVG)**

Pilar JARA ROMERO
Antoni ROMERO FELIP

INTRODUCCIÓN

Los problemas relacionados con la violencia de género tienen, desafortunadamente, en la actualidad, una presencia demasiado fuerte en la relación entre las mujeres y hombres. Diariamente, se nos informa de situaciones de maltrato que, producen el final de la vida o un acto de violencia en mujeres a manos de su pareja o ex-parejas

Estos problemas, educacionales, de creencias o económicos no se encuentra suficientemente investigados, teniendo en cuenta que aún no se han obtenido soluciones para erradicarlo. Este trabajo, trata de aproximar nuestro conocimiento a tales creencias y comportamientos, para detectar algunas posibles soluciones a corto, medio o largo plazo que permitan la prevención y la eliminación del proceso de la violencia.

Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo principal la construcción de una escala que evalúe el tipo y la/s fase/s del maltrato. Así, como las creencias que poseen las mujeres afectadas por la violencia de género sobre la violencia y, algunas pautas educacionales.

MARCO TEÓRICO

La violencia se define desde diversas aproximaciones teóricas, entre los autores revisados destaca Caballo (1978), que entiende la violencia de género como un ataque a la expresión, sentimientos y opiniones, violando siempre los derechos de la otra persona. Para otros autores se trata de herir a otra persona, física o psicológicamente alcanzando la meta concreta de herir o dañar a la persona (Berkowitz 1996), estableciendo mecanismo de control y poder (Pence 1988), en el que interviene una rueda o espiral de la violencia. La violencia, también se entiende, como un desequilibrio de poder entre individuos (Corsi, 1994; Giffin, 1994; Heise, 1994), como una desigualdad de fuerza proyectando tensión en el hombre y resistencia en la mujer. La violencia, es una relación perversa y acoso moral (Hirigoyen 2002), en el que entran en juego; el perverso, la mujer dependiente y los procesos: renuncia, confusión, duda, estrés, miedo y el asilamiento.

Desde una perspectiva empírica Montero (2000), subraya la existencia del síndrome de adaptación paradójica a la violencia doméstica (SAPVD), y explica la permanencia de la mujer en un medio, donde esta siendo sometida constantemente a maltrato, condicionada a comportamientos dependientes y miedo, combinado con expectativas de desamparo, desordenes en su persona y circunstancias personales o familiares facilitan el desarrollo de este síndrome. Mullender (2000), señala que la violencia, mantiene una atmósfera de constante temor y angustia, construyéndose un abuso emocional hacia la mujer. Es decir, se desarrolla un vínculo afectivo-dependiente entre víctima y agresor.

Hay otros autores, como Maqueda (2006) que, considera la violencia de género como consecuencia de una situación de discriminación intemporal que tiene su origen en una estructura social de naturaleza patriarcal. Para Themis, (2004) La violencia de género se da en todos los ámbitos de las relaciones personales: las relaciones de pareja, agresión sexual en la vida social y acoso en le ámbito laboral.

Desde el ámbito jurídico e institucional, la Organización de las Naciones Unidas (1994),

[...] designa todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino, que causa o es susceptible de causar en las mujeres daño o sufrimiento físico, sexual o psíquico, e incluye amenazas de estos actos y la restricción o la privación arbitraria de libertad, tanto en la vida pública como en la privada.

La Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de protección Integral contra la Violencia de Género define el concepto de violencia como,

[...] la violencia dirigida a las mujeres por el simple hecho de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión.

Por último, autores como Nogueras (2002), apuntan que la violencia de género se caracteriza por que los actos violentos no son hechos aislados. Por lo que, debilitan gradualmente las defensas físicas y psicológicas, generan miedo y sentimientos de indefensión e impotencia.

A continuación se describe, de modo, el marco teórico del cual subyacen los factores que se evalúan en el cuestionario:

En un principio, se cometa la variable *Tipo de maltrato o violencia*:

- *Violencia física*: toda acción voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar daño o lesiones físicas (Sanmartin, 2003).
- *Violencia psicológica*: se trata de conductas que producen desvalorización y sufrimiento y generalmente es más difícil de soportar que el maltrato físico (Bennet, Cohen y Ellard, 1991)

La *Violencia o agresión sexual*: consiste en obligar alguien a realizar actividades sexuales peligrosas o degradantes. La mayoría de las veces se trata simplemente de obligar a una persona a mantener una relación sexual no deseada (Hirigoyen, 2006). Autores como Douglas (1987) y Dutton (1992) contemplan la penetración de objetos y el sexo oral. Esta violencia es una consecuencia de las dos anteriores, por lo tanto estaría relacionada con las dos y no como un tipo más de violencia (Jara y Romero, 2010).

Seguiremos con la variable *continuidad o ciclos de la violencia*:

- *Violencia perversa o sutil*: esta forma de violencia es mucho más insidiosa, sutil y permanente. Se caracteriza por una hostilidad constante e insidiosa. Se desarrolla en estadios. La violencia perversa es un puro concentrado de violencia. Se infiltra en la mente de alguien para llevarle a la autodestrucción. Este movimiento mortífero continúa incluso sin la presencia de quien lo ha iniciado, y no se detiene nunca, ni siquiera cuando la mujer abandona al maltratador (Hirigoyen, 2006)

Siguiendo a Hirigoyen, también se citan las siguientes fases que conforman el proceso de la violencia: renuncia, confusión, duda, estrés, miedo, aislamiento. Los denominados *ciclos de la violencia*, son según Walker (1984):

- *Fase de acumulación o construcción de tensión*: en esta primera fase se produce un episodio abusivo en el que se suceden actos de violencia menor y abuso verbal. La tensión nace en torno a conflictos cotidianos. El maltratador expresa su hostilidad pero no de forma extrema, son frecuentes los sutiles menosprecios, la ira contenida, la indiferencia y el sarcasmo, los silencios, las demandas irracionales o la manipulación. El agresor niega todo e invalida las reclamaciones de su víctima. En esta fase, la mujer tiene un mínimo control de la frecuencia y severidad de los incidentes abusivos y, trata pasivamente de evitar un incremento de la violencia.
- *Fase de agresión o descarga de la agresión*: es la segunda fase, en la que se ejercerá una mayor fuerza física. Se producen malos tratos en forma de abusos psíquicos, físicos y/o sexuales que aparecen en formas muy variadas. La descarga de la agresividad alivia la tensión del maltratador. Durante este momento, la víctima se concentra en sobrevivir y trata de tranquilizar al maltratador siendo amable y servicial, teniendo relaciones sexuales o incluso amenazando con abandonarle si no cesa en los malos tratos.
- *Fase de arrepentimiento de conciliación o luna de miel*: en esta tercera fase se vive un momento de calma, arrepentimiento, disculpas, incluso existe la promesa de buscar ayuda y de que no volverá a suceder por parte del maltratador. En estos momentos, la mujer tratará de creer estos propósitos de enmienda, e intenta que la relación funcione en medio de una gran tensión que originaría un regreso a la primera fase.

Esta forma de *Violencia cíclica*, y siguiendo a Hirigoyen, (2006) es la manera más frecuente. Los individuos impulsivos y, especialmente quienes poseen una personalidad borderline, y narcisista (Hamberger y Hastings, 1988) experimentan una violencia cíclica.

OBJETIVO GENERAL

Ante la ausencia de un instrumento, diseñado para evaluar las variable/s fase/es del proceso de la violencia y el tipo de violencia, se pretende llenar este vacío, aportando una escala que mida dicha variable.

El objetivo general de este trabajo de investigación es construir un cuestionario sobre la violencia en la pareja, en el cual se evalúen la o las fases de violencia y el tipo de violencia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Aproximación teórica al problema de estudio, como problema social relevante;
2. Delimitar el problema de investigación desde una relevancia social y para las mujeres afectadas;
3. Analizar los datos teóricos para definir las sentencias del cuestionario;
4. Valorar los ítems más importantes mediante la participación de jueces;
5. Construir un cuestionario para un realizar una aproximación exploratoria al ámbito del maltrato. Teniendo en cuenta el tipo y fase de la violencia.

MÉTODO

Con la finalidad de construir la Escala de Evaluación del Tipo y Fase de la Violencia de Género (EETFVG), se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica, con el objetivo de acercarnos al problema del maltrato como problema social relevante para nuestra investigación. Seguidamente se realizaron 15 entrevistas en profundidad a profesionales que trabajaban en el ámbito de la violencia de género.

El primer paso para la construcción del cuestionario fue utilizar la técnica del Brainstorming o lluvia de ideas, de la cual surgieron los primeros ítems. Después, se pasó a la redefinición y construcción de los ítems, por medio de dos jueces, los cuales valoraron 102 ítems como los más significativos.

El tercer paso fue, utilizar la Técnica del Grupo Nominal, aplicada con el programa estadístico spss (vr.18), en la cual se realiza la valoración total de la importancia de los 102 ítems, según el juicio valorativo de los 25 interjueces que han participado. Esta técnica selecciona los ítems más valorados, es decir, el 25% con más valor y el 25% con menos valor. Naturalmente, al tratarse de seleccionar los ítems más valorados, los primeros seleccionados fueron los que obtuvieron un 25% de valoración más alta. Los restantes, hasta 42 ítems seleccionados, fueron elegidos por orden de puntuación siguiendo el criterio de la Técnica del Grupo Nominal.

Finalmente, se construyó la escala, los ítems que conforman el cuestionario son un total de 42, con los cuales se está realizando un primer estudio exploratorio y un Análisis Factorial exploratorio (AFE). El AFE nos informará si, la *Escala de Evaluación del Tipo y Fase de la Violencia de Género (EETFVG)*, es un instrumento adecuado para determinar la prevención del maltrato en mujeres. Con este análisis obtendremos, además, la bondad de ajuste, varianza y covarianza explicada por el modelo.

Las respuestas a los ítems, valoran la ausencia o la presencia de las conductas a través de cinco alternativas de respuesta (0= Nada/Nunca, 1=Algunas veces, 2= Muchas veces 3= Casi siempre 4= Siempre).

Las respuestas que miden la escala de creencias son también de cinco alternativas (0= nada de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, 4=muy de acuerdo). Estas respuestas miden el grado de acuerdo que poseen las mujeres con la creencia.

RESULTADOS

El resultado (ver ANEXO) de este trabajo ha sido la confección de una escala evaluativa que consta de dos partes, la primera con un total de 28 ítems, mide los comportamientos que subyacen al tipo y fase/s de la violencia. La siguiente parte con 14 ítems, evalúa el grado de acuerdo o desacuerdo que poseen las mujeres afectadas sobre algunas creencias relevantes para prevenir, erradicar y resolver la violencia contra las mujeres.

LINEAS FUTURAS

Administrando esta escala en diferentes organizaciones se realizará un Análisis Factorial Exploratorio, para el cual ya se tiene la muestra requerida. Seguidamente, se efectuará un Análisis Factorial Confirmatorio con una muestra más amplia de mujeres afectadas, en el cual podremos verificar la validez, consistencia interna y fiabilidad (alfa de Crombach) del cuestionario.

Otro aspecto a destacar, es el análisis de las valoraciones de los jueces y los datos sociodemográficos obtenidos.

Igualmente, se está realizando la construcción de un cuestionario para un estudio piloto con maltratadores. También, nos gustaría comprobar la posible existencia de fases temporales en las que, recurrentemente, se produce un pico en el número de agresiones físicas a la pareja, con objeto de considerar tal información a la hora de establecer mecanismos de alerta con fines preventivos. El objetivo principal, en este punto, sería aplicar los resultados obtenidos como el punto de partida, hacia una estructuración educativa/preventiva tanto entre la población reclusa como, especialmente, con finalidad didáctica general para la mejora en la lacra social del maltrato por violencia de género

Otro tema a tratar, es la comparación de los datos de los jueces de este cuestionario y, los del estudio realizado con maltratadores.

Finalmente, y con una mayor relevancia debido al tema que estamos investigando, nos proponemos como meta final, la redacción del documento que sirva para detectar y prevenir las situaciones de maltrato.

CONCLUSIÓN

Tras la bibliografía analizada y después de una exhaustiva redefinición de los ítems, y la valoración de los jueces, se ha construido una escala evaluativa que pretende medir las variables:

- Comportamientos físicos y psicológicos, así como los diferentes procesos, que según la teoría consultada, se desarrollan durante las fases del proceso de maltrato;
- Creencias, que tienen que ver con la educación recibida.

Este cuestionario ha sido creado con el objetivo de erradicar y prevenir las situaciones de maltrato. Así como, de extraer datos para el análisis de las pautas educacionales en las cuales se desarrolla el ciclo evolutivo, tanto en hombres como en mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERKOWITZ, L. (1996): *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BOSCH, E. y FERRER, V.A. (2002): *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Cátedra. Pp 49-80.
- CABALLO, V.E. (1987): *Teoría, evaluación y tratamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- CORSI, J. (1994): *Violencia Familiar. Una Mirada Interdisciplinaria Sobre un Grave Problema Social*. Buenos Aires: Paidós.
- DUTTON, D.G. y PAINTER (1981): «Traumatic bonding: the development of emotional attachments in battered women and other relationships of intermittent abuse. *Victimology*», *International Journal*, 6: 139-155.
- GIFIN, K. (1994): «Violência de gênero, sexualidade e saúde», *Cadernos de Saúde Pública*, 10: 146-155
- GRAHAM, D.L. et al (1995): «A Scale for identifying Stockholm syndrome reactions in young dating women: factor structure, reliability and validity», *Violence and victims*, 10: 3-22
- HAMBERER, L.K. y HASTINGS, J.E. (1986): Characteristics of male spouse abuser partners: across-validation study. *Journal of family violence*, 3: 121-130
- HIRIGOYEN M.F. (2006): *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Barcelona: Paidós Contextos.
- HEISE, L. (1994): *Violencia Contra la Mujer. La Cara Oculta de la Salud*. Washington, DC: Programa Mujer, Salud y Desarrollo, Organización Panamericana de la Salud.
- MAQUEDA, M.L. (2006): «La violencia de género: entre el concepto jurídico y la realidad social». *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología* (en línea), nº, 0802. <<http://crimenet.ugr.es/recpc/08/recpc08-02.pdf>>.
- PENCE, E. (1987): *In Our Best Interest: A Process for Personal and Social Change*. Duluth, MN: Minnesota Program Development
- THEMIS (2004): *Defiende tus derechos. Guía práctica para mujeres maltratadas*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Instituto Catalán delas Mujeres.
- WALKER, L. (1984): *The battered woman syndrome study*. Nueva York: Springer.



Escala de evaluación del tipo y fase de la violencia de género

ANEXO 1

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL TIPO Y FASE DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO (EETFVG)

Jara and Romero, 2010

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre la violencia de género. Responda, marcando con una cruz, según el grado en que se sienta identificada con cada frase. Tenga en cuenta la siguiente escala de importancia:

0	1	2	3	4
Nada/Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre

Por favor, responda a todos los ítems marcando el número que considere que mejor refleje su experiencia.

		Nunca/ Nada	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
1	Considero violencia el hecho de que me empujen aunque no caiga	0	1	2	3	4
2	Considero violencia el hecho de que me empujen si me caigo	0	1	2	3	4
3	Sólo es violencia cuando te golpean a menudo	0	1	2	3	4
4	Quien te quiere no puede pegarte	0	1	2	3	4
5	Me siento inútil cuando me golpean	0	1	2	3	4
6	Me parece normal que mi pareja me pegue si no le hago caso	0	1	2	3	4
7	Me pega sin motivo aparente	0	1	2	3	4
8	Antes de vivir conmigo, yo sabía que mi pareja había pegado a sus parejas anteriores	0	1	2	3	4
9	He tenido relaciones sexuales con mi pareja por la fuerza.	0	1	2	3	4
10	Accedo a tener relaciones sexuales con mi pareja para evitar los malos tratos	0	1	2	3	4
11	Tengo relaciones sexuales con mi pareja por miedo	0	1	2	3	4
12	Considero que hay malos tratos aunque no me ponga la mano encima	0	1	2	3	4
13	Él decide por mí	0	1	2	3	4
14	Ha conseguido aislarme de mis amigos	0	1	2	3	4
15	Ha intentado aislarme de mi familia	0	1	2	3	4
16	Me siento culpable de lo que pasa	0	1	2	3	4
17	Me insulta en cualquier lugar	0	1	2	3	4
18	Trato de ocultar los motivos de mis "moratones"	0	1	2	3	4
19	Siempre estoy en alerta	0	1	2	3	4
20	Lo he denunciado	0	1	2	3	4
21	Me asustan sus miradas	0	1	2	3	4
22	Me siento sola	0	1	2	3	4
23	Puedo estudiar/trabajar fuera de casa	0	1	2	3	4
24	Me impide ver a mi familia	0	1	2	3	4
25	Vigila mis actos	0	1	2	3	4
26	Creo que sigo "engachada" a mi marido	0	1	2	3	4
27	El arrepentimiento de mi marido me hace sentirme culpable	0	1	2	3	4
28	Me gusta cuidar mi aspecto	0	1	2	3	4



Escala de evaluación del tipo y fase de la violencia de género

A continuación se presentan una serie de creencias sobre la violencia de género. Indique, marcando con una cruz, su grado de acuerdo en relación con las frases que le mostramos. Tenga en cuenta la siguiente escala de importancia:

0	1	2	3	4
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Por favor, responda a todos los ítems marcando el número que considere que mejor refleja lo que usted cree.

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
29	Yo creo que la mujer tiene que obedecer	0	1	2	3	4
30	Yo creo que las mujeres somos iguales que los hombres	0	1	2	3	4
31	Yo creo que las mujeres no llaman a la policía porque protegen a sus maridos	0	1	2	3	4
32	Yo creo que lo que ocurre en la familia es privado	0	1	2	3	4
33	Yo creo que las bofetadas son a veces necesarias	0	1	2	3	4
34	Yo creo que la mayoría de los maltratadores son personas fracasadas	0	1	2	3	4
35	Yo creo que cuando te casas es para lo bueno y para lo malo	0	1	2	3	4
36	Yo creo que soy capaz de realizar un proyecto de vida futuro y en solitario	0	1	2	3	4
37	Yo creo que un/a hijo/a sin padre se desarrolla completamente	0	1	2	3	4
38	Yo creo que hay que aguantar el maltrato por los hijo/as	0	1	2	3	4
39	Yo creo que mi marido no puede vivir sin mi	0	1	2	3	4
40	Yo creo que no lo abandono porque lo quiero	0	1	2	3	4
41	Yo creo que no lo abandono porque me da pena aunque me pegue	0	1	2	3	4
42	Yo creo que la esposa tiene que aguantar lo que sea por el matrimonio	0	1	2	3	4

Por favor, indique, de forma voluntaria, sus características de:

Edad: _____ Número de hijos: _____ Lugar de nacimiento: _____

Estado civil: _____ Lugar de residencia: _____

Nivel socioeconómico:

bajo	medio bajo	medio	medio alto	alto
------	------------	-------	------------	------

Nivel cultural:

no sabe leer ni escribir	lee y escribe	estudios primarios	estudios secundarios	formación profesional	estudios universitarios
--------------------------	---------------	--------------------	----------------------	-----------------------	-------------------------

Situación laboral: _____

Tipo de maltrato:

Psicológico	Físico
-------------	--------

Aproximadamente, cuánto tiempo lleva padeciendo malos tratos _____

Cuántas veces ha denunciado los malos tratos _____

Tiene apoyo social:

Nada/Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
------------	---------------	--------------	---------

Tiene apoyo familiar:

Nada/Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
------------	---------------	--------------	---------

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



Jornades de Foment de la Investigació

**SOLUCIONES EXTRAJUDICIALES:
CONCILIACIONES CON MENORES
INFRACTORES**

Arancha GARCÍA GOMIS

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La delincuencia juvenil es definida por Herrero (2002) como un fenómeno social constituido por el conjunto de infracciones, que van en contra de las normas fundamentales de convivencia, producidas en un tiempo y lugar determinados. La sociedad otorga gran relevancia a este fenómeno y es motivo actual de debate social entorno a la reducción de la edad de responsabilización penal de los menores infractores. Por ello, como profesionales del ámbito de las Ciencias Sociales debemos atender a la casuística de esta problemática donde muchos factores juegan un papel relevante.

Distintos autores, como Garrido y López-Latorre (2005) coinciden en enumerar los factores que influyen en la aparición de la violencia juvenil, como son los siguientes:

- *Individuales:*
 - Temperamento impulsivo o agresivo.
 - Características de personalidad.

- *Familiares:*
 - Problemas familiares (escasos recursos, figura paterna ausente, estrés familiar).
 - Estilos disciplinarios autoritarios y/o negligentes.

- *Contextuales:*
 - Escuela, barrio, ocio, grupo de iguales, medios de comunicación.

- *Sociales:*
 - Crisis de valores, valores negativos, refuerzo de modelos coercitivos, dominantes, contradicciones y paradojas sociales, económicas, políticas...

De los modelos que intentan dar explicación a la conducta delictiva juvenil, el más destacado es el Modelo General Psicológico, Social y de Personalidad de la Conducta Criminal de Andrews y Bonta (2006). Desde este modelo se concibe al individuo como un agente que interactúa con su entorno y que no se explica sin este contexto interactivo y dinámico. La escuela, la familia, el grupo de iguales y la comunidad son los agentes del proceso de socialización que interactúan recíprocamente entre sí y que deben ser considerados en la tarea de predecir la conducta. (Cuervo, 2009). Por lo tanto, desde la Justicia Juvenil, bajo las premisas de la actual Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor 5/2000, el contexto social de los menores infractores adquiere una especial relevancia.

La delincuencia juvenil presenta una serie de rasgos que la diferencia de la de los adultos. Por ello, cuando un menor de 14 a 18 años ha cometido un delito o falta tipificado y sancionado por las leyes penales se le aplica una medida educativa acorde a sus aspectos personales, familiares y sociales. Siempre bajo los Principios de Interés Superior del menor, Oportunidad,

Proporcionalidad y Responsabilización de los actos cometidos. Esto es debido a que se entiende al menor como un sujeto de mayor grado de participación social y capacidad para situarse ante las normas no sólo penales sino también de otros órdenes jurisdiccionales, por tanto un sujeto responsable (Tejedor, 2001).

Es competencia de los Equipos Técnicos de los Juzgados de Menores realizar una valoración de los aspectos anteriormente mencionados, que rodean al menor. El objetivo de estos equipos multidisciplinares formados por psicólogos, educadores y trabajadores sociales, se encuentra encaminado a la reinserción y a la reeducación del menor infractor. Por lo tanto, su función principal es realizar una intervención socioeducativa y de asesoramiento al Juez y al Fiscal de menores sobre qué medida judicial es la que más se adecua a las características del menor y a sus necesidades.

Las medidas judiciales que se puede adoptar con el menor, son las siguientes (Tejedor, 2001):

- Amonestación
- Privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor o derecho a obtenerlo o de las licencias administrativas para caza o uso de cualquier tipo de armas.
- Realización de tareas socioeducativas
- Prestaciones en beneficio de la comunidad.
- Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.
- Libertad vigilada.
- Permanencia de fin de semana.
- Asistencia a un centro de día.
- Inhabilitación absoluta.
- Tratamiento ambulatorio.
- Internamiento terapéutico.
- Internamiento en centro.

La Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor, también plantea además de las anteriores medidas educativas, las llamadas soluciones extrajudiciales. Estas se encuentran dentro del marco de la Mediación Penal Juvenil. Por mediación entendemos una intervención socioeducativa y social, breve, pero al mismo tiempo intensa, a instancia judicial y del ministerio fiscal que, con la orientación de un/ una mediador/a (un miembro del Equipo Técnico), implica la responsabilización del/la menor de las propias conductas y la búsqueda activa de soluciones reparando a la víctima (López, 1999). Desde este modelo educativo y de responsabilidad se entiende al menor como un sujeto capaz de responsabilizarse de los propios actos y de resarcir a la víctima.

Los objetivos principales de las soluciones extrajudiciales, dependiendo a quienes nos dirijamos, son los siguientes (López, 1999):

- **Dirigidos al/la menor:**
 - Partiendo de unos mínimos, responsabilización de las propias acciones y de las consecuencias que se derivan de ellas.
 - Hacer protagonista al/la menor de un proceso preventivo y constructivo de avance sociocognitivo, aprendizaje social y desarrollo sociomoral.
 - Ofrecerle la posibilidad de aportar una imagen más real y positiva de su persona a la víctima. Posibilidad, en consecuencia, para el/la menor de eliminar estereotipos y etiquetas que sobre él/ella se ha formado la víctima.
 - Participación activa en el proceso de resolución del conflicto y de reparación mediante su esfuerzo personal a la víctima. Facilitación de esta participación incorporando una dimensión humana y positiva.
- **Dirigidos a la víctima:**
 - Ofrecer a la víctima la posibilidad de ser protagonista activa de la resolución del propio conflicto.
 - Compensación y/o reparación de los daños sufridos con motivo de la infracción.
 - Que llegue a integrar una imagen real del/la menor que le ha perjudicado, aproximándose al/la joven y a su afrontación responsable de la solución del conflicto o de la reparación.
- **Dirigidos a la justicia y a la comunidad:**
 - Incorporar a la justicia juvenil elementos restitutivos o compensatorios de la víctima.
 - Aplicación del principio de oportunidad. Llegar a resolver de forma constructiva y positiva, y dentro del marco legal, un importante número de asuntos.
 - Aplicación del principio de intervención mínima. No indagar en la situación de/la menor si, desde ese punto de vista no se va a intervenir.
 - Constituir una alternativa al proceso judicial de menores en casos menos graves, o bien alternativa al cumplimiento de una medida judicial.
 - Acercamiento de la justicia a los/las ciudadanos/as y a la comunidad en general, posibilitando su participación en la resolución de conflictos.

Para que un menor pueda acceder a la conciliación/mediación, se requiere de una serie de criterios (López, 1999):

- Reconocimiento de su responsabilidad en los hechos.
- Voluntad de participar activamente en la conciliación. Es decir, que su interés en solucionar el conflicto sea real.
- Consentimiento de los padres o representantes legales.
- Capacidad de reparar, lo qué significa que el/la menor conecta y relaciona cognitivamente los hechos con las soluciones que se van a aportar, con el encuentro con la víctima y su compensación.
- Que los daños, ya sean económicos, materiales o morales, sean reparables de una forma real o simbólica.

Además de los criterios anteriormente mencionados, existe transversalmente un criterio obvio, pero principal y es la aceptación de la víctima en participar en la conciliación con el menor, puesto que es un acto voluntario para ambas partes. Este hecho es importante, puesto que significa que existe una participación activa de la víctima o perjudicado en la medida impuesta sobre el menor. De forma que ésta puede interactuar con él y manifestar el daño que le ha producido, restableciendo la relación entre ambos y llegando a una serie de acuerdos reparatorios.

Otro criterio, es que el menor infractor no haya cometido un delito grave o con intimidación, así como que la percepción de riesgo de reincidencia por parte del Equipo Técnico no sea alta. Ésta valoración se realiza o bien mediante un inventario YLS/CMI de Hoge y Andrews (2003), adaptado al castellano por Cuervo (2009), o basándose en que el menor no ha sido expedientado anteriormente.

Por lo tanto, tras presentar qué son las llamadas soluciones extrajudiciales introducidas por primera vez en la Ley 5/2000 actualmente vigente, se presenta el siguiente estudio realizado en el Equipo Técnico del Juzgado de Menores de Castellón con menores infractores participantes en el proceso de conciliación/mediación durante los meses de Octubre de 2009 a Abril de 2010. El objetivo es valorar el número de conciliaciones realizadas, el éxito obtenido de ellas y las variables que han influido como el sexo, la edad, el número de participantes, la percepción de riesgo de reincidencia y el tipo de delito/falta cometido. A su vez, se realizará una comparación estimada del tiempo de ejecución de éstas medidas con las demás medidas educativas que plantea la Ley.

RESULTADOS: ANÁLISIS DE LAS CONCILIACIONES REALIZADAS.

Durante los meses de Octubre de 2009 a Abril de 2010 se realizaron un total de 23 conciliaciones, en las cuales participaron un total de 34 menores infractores. De esos menores, el 61,8% eran chicos y el 38,2% eran chicas. A su vez, de las 23 conciliaciones realizadas, en 7 de ellas había varios menores infractores implicados.

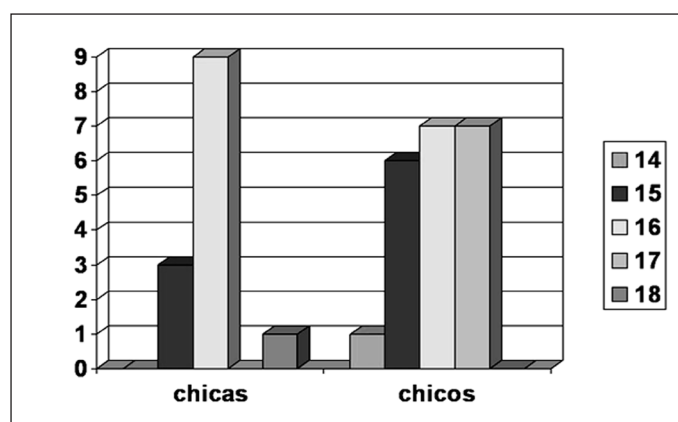


Figura 1. Distribución de edades por sexo de los menores infractores.

Como se puede apreciar en la Figura 1, la mayoría de las chicas participantes tenían 16 años (69,9 % en total), seguido del 23% con 15 años y un 7,7% con 18. Respecto a los chicos participantes, la mayoría tenían entre 16 y 17 años (33,3% de menores por cada edad), seguido del 28,6% de menores con 15 y un 4,8% de 14 años.

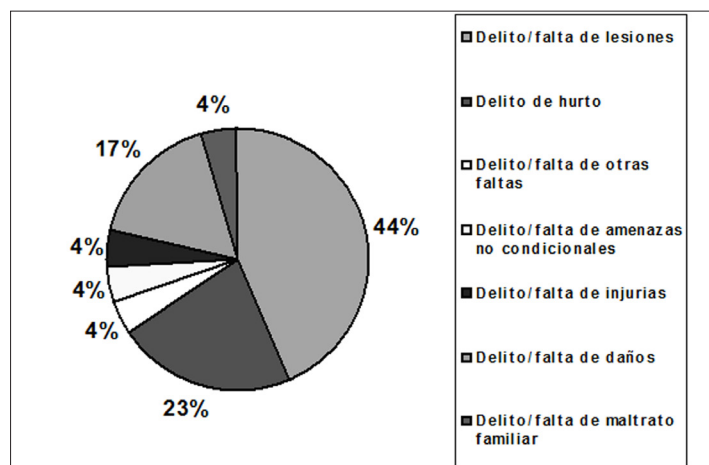


Figura 2. Porcentaje de conciliaciones realizadas en función de la tipificación del delito/falta cometido.

En cuanto al delito/falta cometido por los menores infractores que realizan la conciliación, el 44% de las faltas se trataba de lesiones, seguido de un 23% de hurto y un 17% de falta de daños (ver Figura 2). Cabe destacar la existencia de un 4% de delito/falta de maltrato familiar (N = 1). Ésta conciliación se propuso en su momento con un menor, que aún teniendo varios expedientes abiertos en menores, por criterio de los profesionales del Equipo Técnico y por la aceptación del menor y su familia, se realizó con el objetivo de restablecer la relación entre el menor y sus padres, y con la finalidad educativa de responsabilización y comprensión de sus actos.

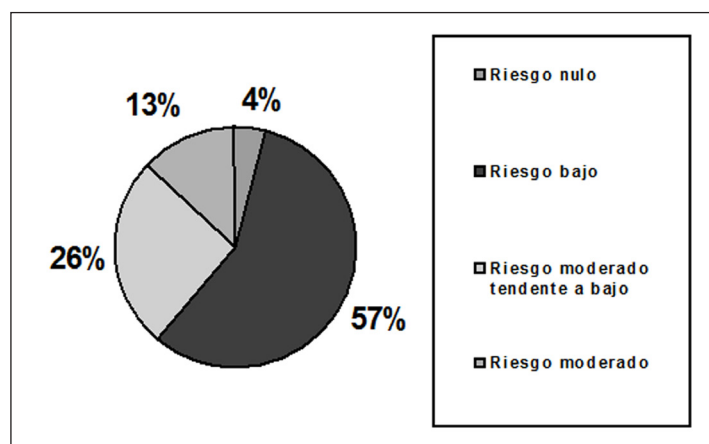


Figura 3. Porcentaje de percepción de riesgo de reincidencia de los menores infractores.

Como se ha comentado anteriormente uno de los criterios para que un menor infractor pueda acceder a la realización de una mediación/conciliación es que el riesgo percibido por el Equipo Técnico no sea alto. Como se puede apreciar en la gráfica 3, los resultados van en la línea de lo mencionado, un 57% de los menores se encuentran en la franja de riesgo bajo, seguido de un 26% de riesgo moderado tendente a bajo, un 13% de moderado (puesto que como se ha comentado, algunos menores tenían expedientes anteriores) y 4% de riesgo nulo.

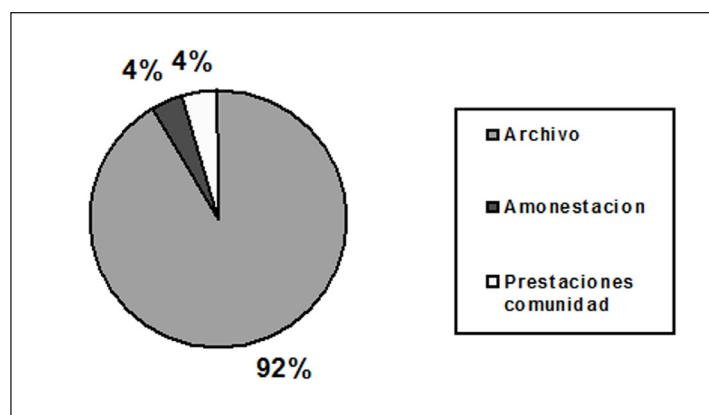


Figura 4. Resoluciones tras las conciliaciones.

En cuanto a la resolución del expediente de éstos menores tras la participación, aún no teniendo éxito las soluciones extrajudiciales, en el 92% de los expedientes se ha propuesto archivo. Por otro lado, para los restantes 4% se ha considerado, tras fallar la conciliación, proponer otra medida educativa para los menores, teniendo en cuenta la premisa de Interés Superior del Menor, como una amonestación y prestaciones al servicio de la comunidad (ver Figura 4).

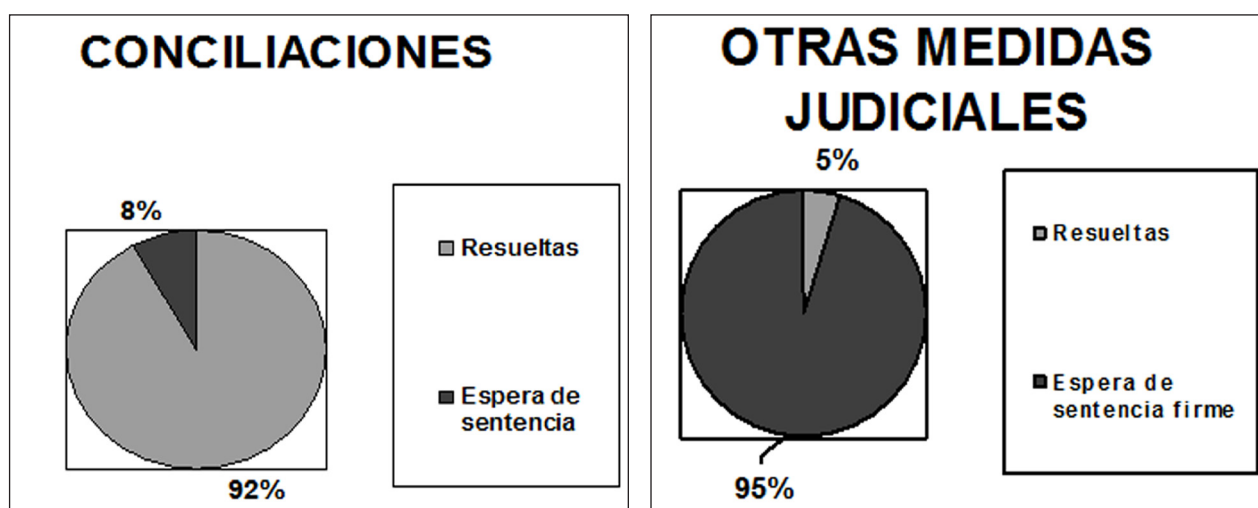


Figura 5. Comparación de resoluciones de las conciliaciones con otras medidas judiciales.

A continuación, si comparamos las conciliaciones con otras medidas educativas que se proponen en el Juzgado de Menores, podemos decir que el 92% de las conciliaciones tarda una media de 103 días en resolverse. En cambio, cogiendo al azar 23 expedientes de menores desde enero de 2009 hasta abril de 2010, con propuestas de otras medidas educativas, como son por ejemplo, libertad vigilada, tareas socioeducativas... el 95% de las mismas todavía no se han resuelto (ver Figura 5).

De las 23 conciliaciones/mediaciones propuestas por el Equipo Técnico, bajo la aceptación y voluntad de resarcir a la víctima por parte de los 33 menores infractores del estudio, el 69,7% de las mismas ha tenido éxito. Es decir, se ha llegado a realizar la conciliación entre la víctima o víctimas y el menor o menores infractores. En cambio, el 30,3% ha fracasado. Esto es debido a que la víctima o perjudicado no han accedido a realizar la conciliación con el menor, o bien bajo criterios técnicos, no se ha considerado, tras las valoraciones posteriores, que sea aconsejable la realización de esta medida extrajudicial.

CONCLUSIONES

Como principales conclusiones de este estudio podemos encontrar las siguientes. La mayoría de menores que acceden a la conciliación tienen edades comprendidas entre 16 y 17 años, y son chicos. Estos datos tienen una correspondencia con diversos estudios realizados sobre el perfil de los menores infractores, como por ejemplo en un estudio realizado por el Equipo Técnico del Juzgado de Menores de Castellón y Cuervo (2009), donde la mayoría de menores tenían una media de 16 años, y el sexo de los mismos era mayoritariamente masculino, un 78,6% de una población total de 210 jóvenes.

Otro dato destacado es que el 44% de las conciliaciones propuestas se deben a Delito/Falta de lesiones. Aquí también existe una correspondencia entre el estudio anteriormente mencionado, el 48,38% de los delitos/faltas se deben a lesiones. Es por lo tanto, el delito/falta más frecuente que cometen los menores que son sancionados por la Justicia Juvenil. Pero en este caso, la realización de conciliaciones con menores que han cometido faltas/delitos de lesiones (44%), cumplen los criterios de no gravedad, y de percepción de riesgo bajo (57%), importantes a la hora de realizar o no éstas medidas extrajudiciales.

Destaca el alto porcentaje de éxito obtenido en las conciliaciones propuestas (69,7%) y en el caso de fracaso, una vez el menor infractor ha accedido a la Conciliación, depende de la aceptación del perjudicado y la valoración de que los objetivos se cumplan, puesto que es una participación voluntaria entre ambas partes.

Existe una correspondencia entre la resolución de las conciliaciones y los Principios de LORPM, como son el Interés Superior del Menor, el Principio de Oportunidad, el de Intervención mínima, Responsabilización y Proporcionalidad, puesto que si una conciliación/mediación ha tenido éxito se procede al archivo del expediente del menor (como se puede observar en los resultados, Figura 5, el 92% se archivan), pues se considera que ha habido suficiente reproche

social mediante éste tipo de medida educativa. Produciéndose así una desjudicialización del menor, que es otra de las premisas de la Ley 5/2000 sobre Responsabilidad Penal de los menores, actualmente vigente.

Respeto del principio de inmediatez como puede comprobarse las medidas extrajudiciales son mucho más rápidas (103 días de media en resolverse) que la ejecución de otras medidas educativas. Por lo tanto las soluciones extrajudiciales evitan que pase mucho tiempo desde que un menor realiza una infracción hasta que se le procede a imponer una medida educativa, evitando a su vez que se cree un doble perjuicio, por un lado, que a nivel social se ponga en duda la eficacia de la justicia, y por otro, que se pierda por el paso del tiempo la finalidad de la misma, puesto que en ocasiones, el menor olvida el hecho cometido o incluso ya se ha rehabilitado.

Cabe decir que cuando se infringe una norma, se procede a la aplicación de una sanción, pero no nos autoriza a concluir que la persona infractora comprende el alcance de su acción y los sentimientos que han producido en el otro. Las conciliaciones mejoran o mantienen la relación cordial entre el menor expedientado y el perjudicado. Y sirven de crecimiento, de desarrollo sociomoral y avance educativo del/la menor infractor/a.

Por lo tanto, un encuentro mediador facilita la responsabilización proactiva de los propios actos, entendida como reflexión, reparación y reconciliación dirigida a la reconstrucción de los vínculos deteriorados o de los desperfectos ocasionados. Siendo por lo tanto la medida educativa que aporta más satisfacción psicológica tanto al menor expedientado como a la víctima o perjudicado.

BIBLIOGRAFÍA

- CUERVO, K. (2009): *La predicción de la reincidencia en el menor. Factores de riesgo y protección*. Trabajo de investigación no publicado. Universitat Jaume I.
- HERRERO HERRERO, C. (2002): «Tipologías de delitos y de delincuentes en la delincuencia juvenil actual. Perspectiva criminológica», *Actualidad Penal*, 41.
- HOGUE, R. D y ANDREWS, D. A (2003): *Youth Level of Service/Case Management Inventory (YLS/CMI)*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- LÓPEZ, C. P (1999): «Programa de mediación y reparación en la Justicia de Menores», *Zerbitzuan*, 37/99.
- LÓPEZ-LATORRE M.J y GARRIDO, V. (2005): *La psicología de la delincuencia juvenil: Explicación y predicción*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- TEJEDOR, A. (2001): *La evaluación psicológica de la delincuencia infantil*. Salamanca: Amarú.



Jornades de Foment de la Investigació

SÍNTOMAS DE ANSIEDAD Y DEPRESIÓN TRAS LA HOSPITALIZACIÓN EN UNA UNIDAD DE CUIDADOS INTENSIVOS¹

¹ Proyecto financiado por Ministerio de Educación y Ciencia (PSI 2008-01642/PSIC) y Generalitat Valenciana (BFPI/2008/129).

**Beatriz GIL
Rafael BALLESTER
S. GÓMEZ
Estefanía RUIZ
Cristina GIMÉNEZ**

INTRODUCCIÓN

Los grandes avances científico-técnicos acontecidos durante las últimas décadas han dado lugar a una medicina altamente especializada cuya máxima expresión se encuentra en las Unidades de Cuidados Intensivos (UCIs), donde tecnología y eficacia se unen para intentar restablecer el estado de salud de pacientes gravemente enfermos. Si bien es cierto que éste ha sido uno de los principales objetivos de la medicina intensiva también lo es que este proceso, incluso en el mejor de los casos, no está exento de gran malestar y sufrimiento.

En este sentido, si el ambiente hospitalario en sí mismo se considera extraño e intimidante, cuánto más puede serlo una Unidad de Cuidados Intensivos en la que además de la gravedad médica del paciente, con todo lo que esto conlleva, convergen diferentes aspectos característicos de estas unidades que pueden afectar de manera particular a los pacientes y sus familias (Llubià y Canet, 2000). Tal es el caso de la alta tecnología, el constante ir y venir de los profesionales sanitarios, el ruido de máquinas y alarmas, gran cantidad de tubos y cables que limitan la movilidad y posibilidades de comunicación en la persona enferma, el aislamiento de la familia y la ruptura con la vida cotidiana, viéndose alterado el normal funcionamiento del círculo familiar en su conjunto. De esta manera, el ingreso en UCI puede constituir una experiencia realmente estresante y disruptiva (Novaes et al., 1997; Novaes et al., 1999; Llubià, 2008) tanto para el paciente como para sus familiares, pudiendo dar a lugar a un grado variable de afectación emocional durante el ingreso en UCI e incluso varios meses después del alta de la unidad (Curtis, 2003; Pattison, 2005; Azoulay et al., 2005; Abizanda et al., 2006).

Todo esto pone de relieve la importancia de entender al paciente como un ser biopsicosocial, ofreciéndole una atención integral, en la que además de las dolencias físicas, de vital importancia en estos momentos, se atiendan sus necesidades psicológicas, sociales y espirituales, con la finalidad de disminuir el impacto del ingreso en UCI y facilitar en la medida de lo posible un afrontamiento adaptativo a esta situación, tanto en pacientes como en sus familiares y allegados.

OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la afectación psicológica de pacientes y familiares de UCI en términos de ansiedad y depresión así como explorar la posible afectación diferencial entre ambos grupos en este contexto.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra total para la realización de este estudio ha estado formada por 80 participantes distribuidos a partes iguales entre pacientes y familiares de la Unidad de Cuidados Intensivos del Hospital General de Castellón.

En todo momento se intentó que la distribución de la muestra en cada uno de los grupos fuera lo más homogénea posible. Por sexos, en relación con los pacientes, la muestra estuvo compuesta por el mismo porcentaje de hombres que de mujeres con una edad media en torno a los 50 años ($\overline{XX}=49,47$; $DT=16,02$), mientras que de los 40 familiares evaluados con una edad media próxima a los 44 años ($\overline{XX}=43,73$; $DT=15,34$) el 45% fueron hombres y el 55% restante mujeres (véase Figura 1).



Figura 1. Distribución de los pacientes en función del sexo.

Atendiendo a la distribución de la muestra en función del **nivel cultural**, dentro del grupo de los pacientes el 20,8% había realizado estudios secundarios o superiores mientras que el 79,2% restante no tenía estudios o éstos eran primarios. En cambio, el porcentaje de familiares con estudios secundarios o superiores es ligeramente mayor (52,8%) que el de familiares sin estudios/estudios primarios (47,2%) (véase Figura 2).

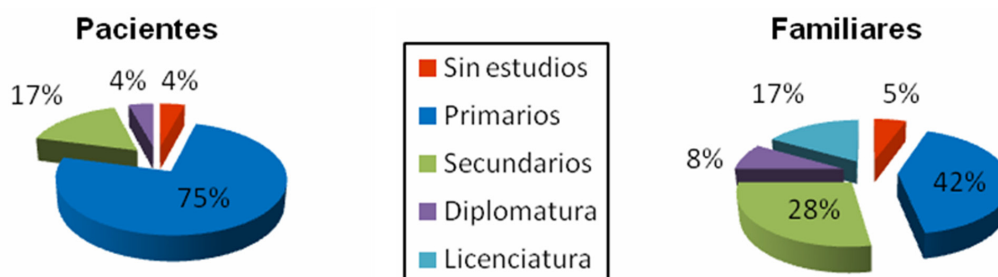


Figura 2. Distribución de la muestra según el nivel de estudios.

En relación con el **estado civil**, cabe destacar que la mayoría de participantes estaban casados/ con pareja. En el grupo de pacientes el 76% tenían pareja frente al 24% que no (12% de solteros y 12% de separados/divorciados). De la misma manera, más de la mitad de los familiares (59,5%) estaban casados/ con pareja mientras que el 40,5% restante no tenían pareja (32,4% referían estar solteros y el 8,1% separados) (véase Figura 3).

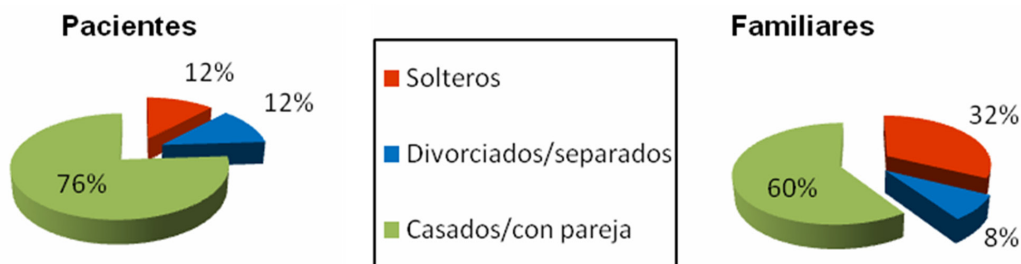


Figura 3. Distribución de los participantes en función del estado civil.

Otro dato en relación con los sujetos que participaron en el estudio es que un gran porcentaje de los mismos tenían **hijos**, concretamente el 88,9% de los pacientes y el 69,2% de los familiares (véase Figura 4).



Figura 4. Distribución de los sujetos en función de si tienen o no hijos.

Además de las características descritas comunes a pacientes y familiares, se han recogido otras específicas de cada uno de los grupos.

En el caso de los **pacientes**, atendiendo a la **patología** que motivó su ingreso en UCI, el 33,3% eran pacientes coronarios, el 20,5% ingresó como consecuencia de otras enfermedades médicas (pancreatitis, accidente cerebrovascular, etc.), el 12,8% eran pacientes sépticos, y en menor medida pacientes respiratorios (10,3%), pacientes con traumatismos que afectan sistema nervioso central (SNC) no operados (10,3%) y pacientes con traumatismos generales no operados (10,3%) (véase Figura 5).

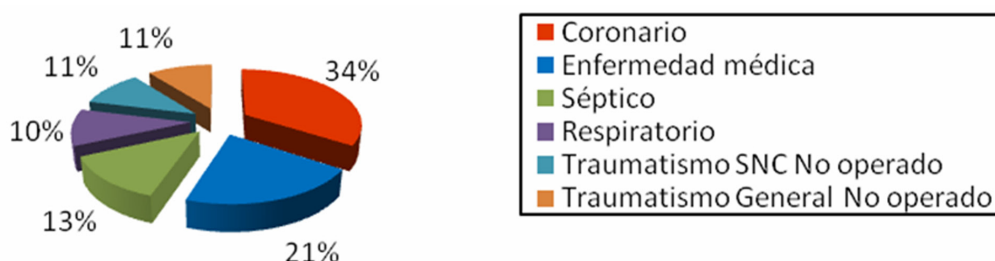


Figura 5. Distribución de los pacientes según el grupo de diagnóstico al ingreso.

En relación con el grupo de **familiares**, en función del **parentesco** mantenido con el paciente ingresado, cabe destacar que casi la mitad de los familiares evaluados eran hijos (48,6%), un 24,3% eran pareja, en un 16,2% de los casos se trataba de padres, un 8,1% de hermanos y en un 2,7% otros familiares (véase Figura 6).



Figura 6. Distribución de los familiares en función del tipo de parentesco con el paciente.

Respecto al **lugar de residencia**, la mayoría de los participantes residían en Castellón ciudad (54,5%) o en la provincia (36,4%), frente a un 6,1% de familiares de otras provincias españolas y un 3% de fuera de España (véase Figura 7).

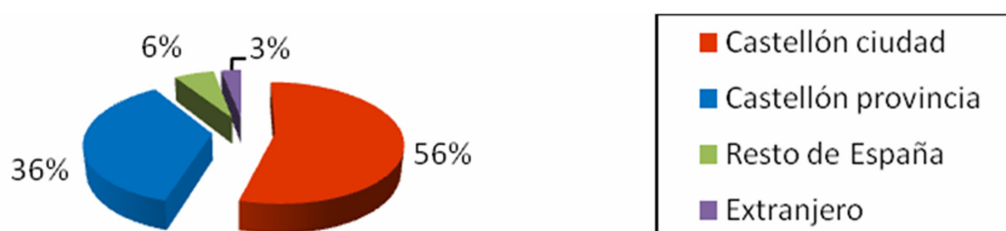


Figura 7. Distribución de los familiares según el lugar de residencia.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para poder alcanzar los objetivos del presente estudio se han utilizado diferentes instrumentos de evaluación que describiremos a continuación.

ESCALA DE ANSIEDAD Y DEPRESIÓN (HADS- ZIGMOND Y SNAITH, 1983)

Se trata de un cuestionario de 14 ítems, compuesto por dos subescalas de 7 ítems cada una, una de ansiedad (ítems impares) y otra de depresión (ítems pares). La intensidad o frecuencia del síntoma se evalúa en una escala Likert de cuatro puntos (rango 0-3). El marco temporal, aún cuando las preguntas están formuladas en presente, se refieren a la situación durante la última semana y en nuestro caso particular a los primeros días de ingreso en la Unidad de Cuidados Intensivos.

En este instrumento, ideado para ser administrado en contexto hospitalario a sujetos con enfermedades de tipo médico, se ha incidido sobre todo en los aspectos emocionales, evitando la inclusión de aspectos físicos que pueden acompañar a la ansiedad o a la depresión y ser confundidos por el paciente con sintomatología propia de su enfermedad física. El rango de puntuación es de 0 a 21 para cada subescala, considerándose los siguientes puntos de corte: 0-7 Normal; 8-10 Dudoso/posible problema clínico y >10 Probable problema clínico. Su fiabilidad y validez han sido demostradas en diferentes estudios realizados con muestra española (Tejero, Guimera, Farré y Peri, 1986; Herrero et al., 2003).

CUESTIONARIO DE ANSIEDAD ESTADO-RASGO (STAI- SPIELBERGER, GORSUCH Y LUSHENE, 1970)

Este cuestionario descrito por Spielberger et al. (1970, 1983) fue adaptado a población española por TEA (Seisdedos, 1988) mostrando buenos índices de fiabilidad y validez. Consta de dos escalas, la de ansiedad estado (A-E) y la de ansiedad rasgo (A-R), formadas por 20 ítems cada una. En la escala A-R los participantes han de contestar cómo se sienten generalmente, mientras que en la escala A-E cómo se sienten en el momento de contestar el cuestionario. Se ha mostrado útil para medir ambos conceptos tanto en escolares de estudios medios y superiores como en pacientes de diversos grupos clínicos. Las respuestas son valoradas siguiendo una escala tipo Likert de cuatro puntos donde una mayor puntuación indica mayor sintomatología. Las categorías de respuesta para la escala A-R son: casi nunca, a veces, a menudo y casi siempre. Y para la escala A-E: nada, algo, bastante y mucho.

INVENTARIO DE DEPRESIÓN DE BECK (BDI- BECK, WARD, MENDELSON, MOCK Y ERBAUGH, 1961)

Este instrumento es uno de los más utilizados para evaluar la presencia de sintomatología depresiva. Consta de 21 ítems con cuatro alternativas de respuesta ordenadas de menor a mayor intensidad. La persona evaluada ha de elegir la alternativa que mejor describa su estado actual. Mide sobre todo aspectos cognitivos del estado de ánimo deprimido, aunque también aspectos fisiológicos y conductuales. La puntuación total puede oscilar entre 0 y 63. A este respecto se han establecido diferentes puntuaciones de corte en función de la población de estudio. Beck, Steer y Garbin (1988) en un principio establecieron como posibles los siguientes puntos de corte: 0-9 ausencia de depresión; 10-18 depresión leve; 19-29 depresión moderada y >30 depresión grave.

El instrumento presenta propiedades psicométricas robustas tanto en su versión original como en la versión española (Beck et al., 1988; Sanz y Vázquez, 1998; Lasa, Ayuso-Mateos, Vázquez-Barquero, Díez-Manrique y Dowrick, 2000).

PROCEDIMIENTO

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre la afectación emocional de los diferentes agentes implicados en una Unidad de Cuidados Intensivos que en líneas generales presenta la siguientes estructura: evaluación inicial (pretest), fase de intervención, evaluación posterior (postest) y seguimientos.

Los datos que presentamos en este estudio corresponden a la evaluación inicial de la afectación emocional de pacientes y familiares de UCI en términos de ansiedad y depresión. Con el fin de identificar aquellos pacientes ingresados en UCI y los familiares/allegados susceptibles de participar en la investigación ha sido fundamental la colaboración de los profesionales sanitarios de la unidad, lo cual se ha visto reforzado sobre todo en relación con la obtención de muestra de familiares, por el equipo de voluntarias y los carteles informativos colocados en la sala de espera y zonas de paso.

Una vez identificados los posibles participantes, el psicólogo contactaba con cada uno de los pacientes y familiares informándoles de los objetivos y características del estudio así como también de la voluntariedad, anonimato y confidencialidad de los datos, siendo necesaria la obtención del consentimiento informado para poder evaluarles con una batería de cuestionarios diseñada para dicho propósito, entre los que se encuentran los instrumentos descritos anteriormente. En general, el tiempo estimado para llevar a cabo la evaluación completa podía variar de 60 a 90 minutos, en función de la situación clínica particular de cada sujeto.

Es necesario tener en cuenta que la obtención de participantes para el estudio en una Unidad de Cuidados Intensivos resulta muy dificultosa dada la gravedad médica de los pacientes que muchas veces imposibilita su evaluación al no poder establecerse con ellos una adecuada comunicación por encontrarse en situación de coma, sedoanalgesiados, intubados, con deterioro cognitivo, etc., lo cual de entrada reduce considerablemente el posible número de participantes. De la misma forma resulta complejo obtener muestra de familiares puesto que éstos suelen verse desbordados por la gran cantidad de tareas/obligaciones que de repente, tras el ingreso de su ser querido en UCI, tienen que atender al asumir nuevos roles dentro de la familia, acudiendo muchas veces al hospital con el tiempo justo para la visita.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

En este estudio nos hemos centrado en el análisis descriptivo de las variables relacionadas con la afectación emocional fundamentalmente en términos de medias y desviaciones típicas. Del mismo modo, se ha llevado a cabo un análisis diferencial de dicha afectación entre el grupo de pacientes y familiares utilizando la Prueba T para muestras independientes.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos relativos a la afectación emocional de pacientes y familiares de UCI en términos de la presencia de sintomatología ansiosa y depresiva asociada al ingreso en estas unidades.

En el grupo de **pacientes**, los resultados obtenidos con el *HADS* muestran puntuaciones medias en torno a los 7 puntos tanto en la subescala de ansiedad ($\bar{X}=7,22$; $DT=5,68$) como en la de depresión ($\bar{X}=7,05$; $DT=6,39$) sobre un total de 21 puntos en cada subescala, valores que se sitúan entre el rango de puntuaciones normales (0-7) y dudoso/posible problema clínico (8-10). Por otra parte, el análisis de los datos recogidos con el *STAI* complementa los resultados en relación con la ansiedad, presentando puntuaciones medias mayores en Ansiedad-Estado ($\bar{X}=17,39$; $DT=10,53$) que en Ansiedad-Rasgo ($\bar{X}=14,50$; $DT=10,43$). Estas puntuaciones en el caso de los hombres equivalen al percentil 30 en A-E y aproximadamente al percentil 17 en A-R; mientras que en las mujeres corresponden al percentil 50 en A-E y al 30 en A-R. Igualmente, mediante el *BDI* cuya puntuación total puede oscilar entre 0 y 63 puntos, se ha obtenido una puntuación media en depresión de 11,29 puntos ($DT=8,82$) dentro del rango 10-18 (depresión leve) (véase Tabla 1).

En cuanto a las puntuaciones obtenidas en **familiares**, el *HADS* ofrece una puntuación media en ansiedad de 12,75 ($DT=4,48$) y de 10,55 puntos en depresión ($DT=4,22$) (puntuaciones >10 = Probable problema clínico). Por otro lado, el *STAI* muestra puntuaciones medias mayores en Ansiedad-Estado ($\bar{X}=33,75$; $DT=13,73$) que en Ansiedad-Rasgo ($\bar{X}=21,05$; $DT=11,33$), lo que equivale en los hombres a percentiles de 82 en A-E y de 55 en A-R; y en las mujeres a percentiles de 85 en A-E y de 42 en A-R. Mediante el *BDI* la puntuación media en depresión ha sido aproximadamente de 15 puntos ($\bar{X}=15,15$; $DT=8,64$) situándose en el rango 10-18 (depresión leve) (véase Tabla 1).

Al comparar las medias obtenidas en depresión y ansiedad entre pacientes y familiares se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ansiedad tanto en los resultados derivados del *HADS* ($t=-4,831$; $p\leq 0,000$) como en las dos subescalas del *STAI*, A-E ($t=-4,989$; $p\leq 0,000$) y A-R ($t=-2,183$; $p\leq 0,033$). En relación con la depresión, las diferencias conseguidas mediante el *HADS* señalan significación estadística ($t=-2,890$; $p\leq 0,005$) mientras que ésta no se alcanza al comparar las medias en depresión de ambos grupos obtenidas a partir del *BDI* ($t=-1,575$; $p\leq 0,121$) (véase Tabla 1).

En todas estas variables, la media de los familiares es superior a la de los pacientes como se aprecia fácilmente en la Figura 8.

	Cuestionario	PACIENTES (N=40)		FAMILIARES (N=40)		t	p
		\bar{x}	DT	\bar{x}	DT		
Ansiedad	HADS-A	7,22	5,68	12,75	4,48	-4,831	0,000
	STAI-E	17,39	10,53	33,75	13,73	-4,989	0,000
	STAI-R	14,50	10,43	21,05	11,33	-2,183	0,033
Depresión	HADS-D	7,05	6,39	10,55	4,22	-2,890	0,005
	BDI	11,29	8,82	15,15	8,64	-1,575	0,121

Tabla 1. Medias en ansiedad y depresión de pacientes y familiares.

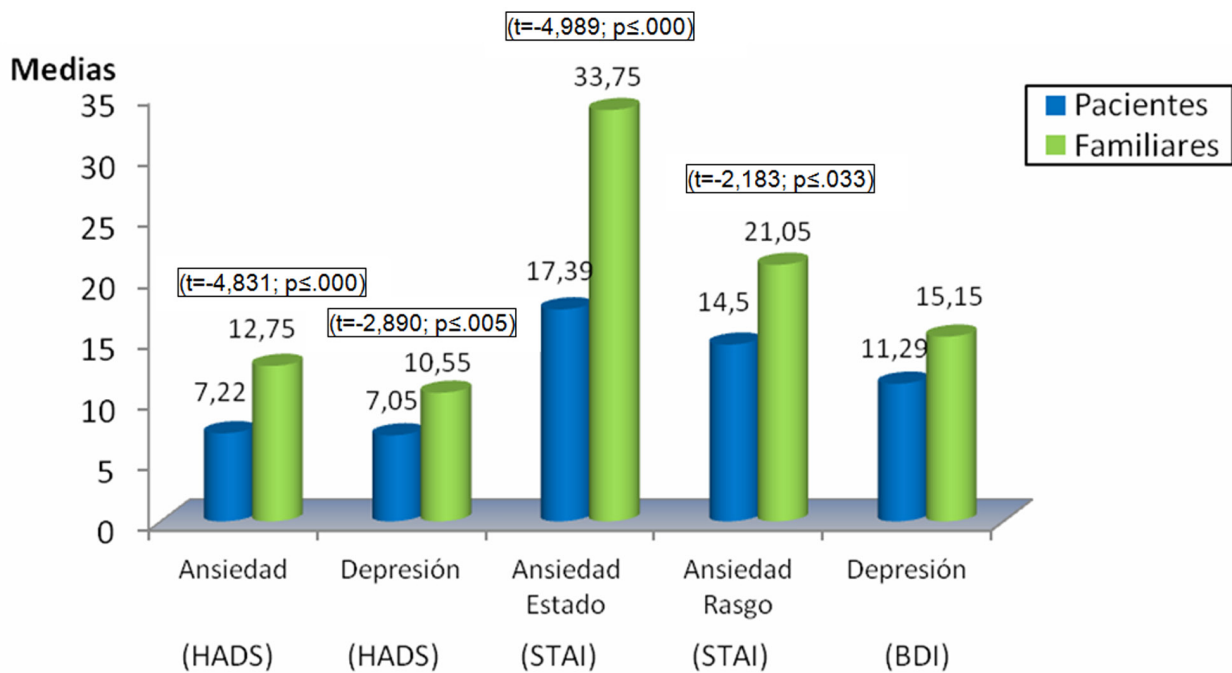


Figura 8. Medias en ansiedad y depresión en pacientes y familiares de UCI.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de las diferentes aportaciones teóricas e investigadoras en torno a la afectación emocional en el contexto de UCI y una vez analizados los resultados relativos a la presencia de síntomas de ansiedad y depresión asociados al ingreso en estas unidades, cabe concluir una serie de aspectos.

En líneas generales, pacientes y familiares de UCI presentan alguna sintomatología ansiosa y depresiva, siendo ésta mucho mayor en el grupo de familiares.

Analizando con más detalle los resultados obtenidos en la muestra de **pacientes**, por un lado en relación con la *ansiedad* podemos observar puntuaciones mayores en ansiedad-estado que en ansiedad-rasgo. Concretamente, la puntuación media asociada al ingreso en UCI (STAI-Estado) es superior aproximadamente a la mitad de la población normativa en el caso de las mujeres y al 30% en el caso de los hombres. Por otro lado, en lo que respecta a la *depresión* (BDI), las puntuaciones obtenidas indican presencia de depresión leve. Asimismo, las puntuaciones obtenidas en *ansiedad y depresión* mediante otro instrumento de evaluación (HADS) apuntarán en la misma dirección, situándose en el límite entre lo que se considera normal y posible problema clínico. Resultados similares se han obtenido en uno de los pocos estudios realizados con pacientes todavía ingresados en UCI (Rincon et al., 2001) llevado a cabo en Colombia a partir de la evaluación de 95 enfermos críticos mediante el HADS. Sin embargo, a diferencia de estos autores quienes han encontrado mayor prevalencia en ansiedad que en depresión, en nuestro estudio hemos obtenido valores similares en ambas escalas.

El grupo de **familiares**, tal como es de esperar, también presenta puntuaciones menores en ansiedad-rasgo que en ansiedad-estado. Así, la puntuación media obtenida en *ansiedad* asociada al ingreso en UCI (STAI-Estado) es superior aproximadamente al 85% de la población normativa de mujeres y al 82% en el caso de los hombres, lo cual constituyen cifras realmente importantes. Por otro lado, las puntuaciones obtenidas mediante el BDI estarían dentro del rango de lo que se considera una *depresión* leve. Mientras que los resultados obtenidos con el HADS indican presencia de probable problema clínico tanto en *ansiedad* como en *depresión*. A partir de estos datos podemos comprobar que los familiares muestran una afectación emocional considerable en *ansiedad y depresión*, siendo incluso la sintomatología ansiosa más acusada o manifiesta que la de depresión, tal como se ha encontrado en otros estudios franceses (Pochard et al., 2001; Pochard et al., 2005), americanos (Anderson et al., 2009) y en un estudio piloto realizado por nuestro equipo de investigación (Abizanda et al., 2006). En todos estos trabajos se ha utilizado como instrumento de evaluación el HADS.

Además, al comparar la afectación emocional de pacientes y familiares se observa que en general ésta es significativamente mayor en los familiares (sobre todo en ansiedad) al igual que apuntaban los resultados del estudio piloto realizado por Abizanda et al. (2006).

Estos resultados ponen de relieve la importancia de la intervención psicológica en el contexto de una Unidad de Cuidados Intensivos, proporcionando una atención individualizada a las diferentes necesidades no sólo de los pacientes sino también de sus familiares, intentando mejorar en la medida de lo posible la calidad de vida y bienestar de estas personas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABIZANDA, R., BALLESTER, R., BERNAT, A., IBÁÑEZ, P. EDO, M.T., BISBAL, E., MICÓ, M., REIG, R. y ALVARO, R. (2006): <<Psychological disturbances in patients admitted to ICU and their relatives>>, *European Society of Intensive Care Medicine. 19th Annual Congress*. Barcelona, Septiembre de 2006.
- ANDERSON, W.G., ARNOLD, R.M., ANGUS, D.C. y BRYCE, C.L. (2009): <<Passive decision-making preference is associated with anxiety and depression in relatives of patients in the intensive care unit>>, *Journal of Critical Care*, 24, 249-254.
- AZOULAY, E., POCHARD, F., KENTISH-BARNES, N., CHEVRET, S., ABOAB, J., ADRIE, C., ANNANE, D., BLEICHNER, G., BOLLAERT, P.E., DARMON, M., FASSIER, T., GALLIOT, R., GARROUSTE-ORGEAS, M., GOULENOK, C., GOLDGRAN-TOLEDANO, D., HAYON, J., JOURDAIN, M., KAIDOMAR, M., LAPLACE, C., LARCHÉ, J., LIOTIER, J., PAPAZIAN, L., POISSON, C., REIGNIER, J., SAIDI, F. y SCHLEMMER, B. (2005): <<Risk of Post-traumatic Stress Symptoms in family members of Intensive Care Unit patients>>, *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 171, 987-994.
- BECK, A.T., WARD, C.H., MENDELSON, M., MOCK, J. y ERBAUGM, J. (1961): <<An inventory for measuring depression>>, *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- BECK, A.T., STEER, R.A. y CARBIN, M.G. (1988): <<Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation>>, *Clinical Psychology Review*, 8, 77-100.
- CURTIS, J.R. (2003): <<Measuring health status after critical illness: Where are we and where do we go from here?>>, en D.C. ANGUS y J. CARLET (Eds.), *Surviving Intensive Care. Update in Intensive Care and Emergency Medicine* (Volume 39). Berlin/Heidelberg: Springer. Pp. 181-196.
- HERRERO, M.J., BLANCH, J., PERI, J.M., DE PABLO, J., PINTOR, L. y BULBENA, A. (2003): <<A validation study of the hospital anxiety and depression scale (HADS) in a Spanish population>>. *General Hospital Psychiatry*, 25, 277-283.
- LASA, L., AYUSO-MATEOS, J.L., VÁZQUEZ-BARQUERO, J.L., Díez-MANRIQUE, F.J. y DOWRICK, C.F. (2000): <<The use of the Beck Depression Inventory to screen for depression in the general population: a preliminary analysis>>, *Journal of Affective Disorders*, 57, 261-265.
- LLUBIÀ, C. y CANET, J. (2000): <<Unidades de cuidados críticos: la difícil tarea de la información>>, *Medicina Clínica*, 114, 141-143.
- LLUBIÀ, C. (2008): <<El poder terapéutico de la escucha en medicina crítica. Fundación

- medicina y humanidades médicas>>, *Humanitas*, (en línea) <http://www.fundacionmhm.org/www_humanitas_es_numero27/revista.html>. [3 de febrero de 2010].
- NOVAES, M.A.F.P., ARONOVICH, A., FERRAZ, M.B. y KNOBEL, E. (1997): <<Stressors in ICU: patients' evaluation>>, *Intensive Care Medicine*, 23, 1282-1285.
- NOVAES, M.A.F.P., KNOBEL, E., BORK, A.M., PAVÃO, O.F., NOGUEIRA-MARTINS, L.A. y FERRAZ, M.B. (1999): <<Stressors in ICU: perception of the patient, relatives and health care team>>, *Intensive Care Medicine*, 25, 1421-1426.
- PATTISON, N. (2005): <<Psychological implications of admission to critical care>>, *British Journal of Nursing*, 14, 708-714.
- POCHARD, F., AZOULAY, E., CHEVRET, S., LEMAIRE, F., HUBERT, P., CANOUI, P., GRASSIN, M., ZITTOUN, R., LE GALL, J.R., DHAINAUT, J.F. y SCHLEMMER, B. (2001): Symptoms of anxiety and depression in family members of intensive care unit patients: Ethical hypothesis regarding decision-making capacity, *Critical Care Medicine*, 29, 1893-1897.
- POCHARD, F., DARMON, M., FASSIER, T., BOLLAERT, P.E., CHEVAL, C., COLOIGNER, M., MEROUANI, A., MOULRONT, S., PIGNE, E., PINGAT, J., ZAHAR, J.R., SCHLEMMER, B. y AZOULAY, E. (2005): <<Symptoms of anxiety and depression in family members of intensive care unit patients before discharge or death. A prospective multicenter study>>, *Journal of Critical Care*, 20, 90-96.
- RINCON, H.G., GRANADOS, M., UNUTZER, J., GOMEZ, M., DURAN, R., BADIÉL, M., SALAS, C., MARTINEZ, J., MEJIA, J., ORDÓÑEZ, C., FLOREZ, N., ROSSO, F. y ECHEVERRI, P. (2001): <<Prevalence, detection and treatment of anxiety, depression, and delirium in the Adult Critical Care Unit>>, *Psychosomatics*, 42, 391-396.
- SANZ, J. y VÁZQUEZ, C. (1998): <<Fiabilidad, validez y datos normativos del Inventario para la Depresión de Beck>>, *Psicothema*, 10, 303-318.
- SEISDEDOS, N. (1988): *STAI. Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Madrid: TEA.
- SPIELBERGER, C.D., GORSUCH, R.L. y LUSHENE, R. (1983): *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- TEJERO, A., GUIMERÁ, E.M., FARRÉ, J.M. y PERI, J.M. (1986): <<Uso clínico del HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale) en población psiquiátrica: un estudio de su sensibilidad, fiabilidad y validez>>, *Revista Departamento Psiquiatría Facultad de Medicina de Barcelona*, 13, 233-238.
- ZIGMOND, A.S. y SNAITH, R.P. (1983): <<The Hospital Anxiety and Depression Scale>>, *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67, 361-370.



Jornades de Foment de la Investigació

**RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS
DE PENSAMIENTO/ENSEÑANZA
DEL PROFESORADO CON EL RENDIMIENTO
Y LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
DE LA TITULACIÓN DE PSICOLOGÍA**

**Cristina JUÁREZ TAMARGO
Paula LÓPEZ CASTILLO**

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la teoría del autogobierno mental de Sternberg y su clasificación de estilos de pensamiento (1999), este estudio se ha centrado, en primer lugar, en identificar y evaluar los estilos de pensamiento que utilizan los profesores de psicología de la universidad Jaume I en la docencia desde la perspectiva de los estudiantes de tercer y cuarto curso, es decir, en los estilos de enseñanza basados en los estilos de pensamiento (por lo que a partir de ahora nos referiremos a este constructo como estilos de pensamiento/enseñanza). En segundo lugar, en relacionar los estilos de pensamiento/enseñanza con la satisfacción y rendimiento de los estudiantes.

Empezaremos tratando los estilos de pensamiento/enseñanza de modo general destacando el valor de la aplicación de estos estilos en contextos escolares, siendo necesario su estudio para la comprensión de las diferencias individuales de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollándose el concepto de estilo de aprendizaje.

Este constructo a lo largo del tiempo ha recibido diferentes nomenclaturas en función del marco teórico que las investigaba. En los años noventa se propone una teoría la de Sternberg que se denominó autogobierno mental que pretendía unificar las terminologías anteriores en una: estilo de pensamiento. Sternberg (1988) define estos estilos «como una manera de pensar, una forma preferida de emplear las aptitudes que el individuo posee». Los aspectos distintivos de esta conceptualización son: 1) Son propensiones, no capacidades, tratan la manera en que las personas tratan de enfocar las tareas; 2) No siempre manifiestan los mismos estilos en las tareas y situaciones que enfrentan, 3) Existe diferencia en la intensidad del estilo; 4) Son parcialmente socializados, 5) Pueden modificarse a lo largo de la vida; 6) Se valoran de acuerdo el contexto y al objetivo de la tarea; 7) No tienen valoración positiva o negativa.

Zhang y Sternberg (2005) utilizaron el término «estilos de pensamiento» para referirse a la forma en que las personas procesan la información; este mismo constructor puede ser acuñado de diversas formas según diferentes autores desde estilos cognitivos o estilos de aprendizaje hasta preferencias hemisféricas.

Sternberg fundamentó su propuesta en la teoría del autogobierno mental, antes mencionada, basada en metáfora de las formas de gobierno que existen y estableciendo un paralelismo entre el individuo y la sociedad; «de la misma manera que la sociedad necesita gobernarse a si misma, también nosotros necesitamos autogovernarnos (...) necesitamos responder a los cambios del mundo» (Sternberg, 1999).

Centrándonos ya en el estudio que nos ocupa investigaremos los estilos de pensamientos a partir de la clasificación de Sternberg de 1999 creada como un intento de integrar los estudios existentes al respecto de los estilos. De dicha clasificación formada por 13 estilos de pensamiento únicamente utilizaremos cinco de ellos, debido a la dificultad de valorar los otros estilos de pensamiento al ser más complejos de identificar por los estudiantes a través de un análisis retrospectivo de la docencia recibida en la carrera de psicología. Estos estilos se medirán con un instrumento específico creado con ese fin.

Los estilos de pensamiento elegidos se resumen en la siguiente tabla:

Dimensión	Estilo de pensamiento	Rasgos distintivos
Función	Legislativo	A las personas legislativas les gusta hacer las cosas a su manera. Los estudiantes legislativos prefieren trabajar en tareas que requieren estrategias creativas.
	Ejecutivo	A la gente ejecutiva les gusta que les digan lo que tienen que hacer y cómo hacerlo. Los estudiantes ejecutivos prefieren trabajar en tareas con instrucciones y estructuras claras.
	Judicial	Las personas judiciales prefieren tareas que puedan analizar, juzgar y evaluar cosas e ideas.
Inclinación	Liberal	Las personas liberales prefieren trabajar en tareas que impliquen novedad y ambigüedad.
	Conservador	Estas personas prefieren trabajar en tareas tradicionales, en las que tienen que seguir las reglas y procedimientos usados con anterioridad.

Tabla 1. Clasificación reducida de los estilos de pensamiento según Sternberg.

Actualmente esta teoría se encuentra en una fase de investigación empírica que pretende validar sus presupuestos fundamentales a través del pase de una serie de inventarios que permiten conocer el estilo de pensamiento. El primero desarrollado fue el *Thinking Style inventory* (TSI, Sternberg y Wagner, 1992), instrumento elaborado para identificar el estilo de pensamiento y aplicarse en contextos académicos y no académicos. Posteriormente se desarrolló *ThinkIng Style Questionnaire for Teachers* (TSQT) para evaluar los estilos de pensamiento de los profesores.

Al respecto se han realizado una serie de investigaciones entre ellas una realizada por la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFO) cuyos resultados revelan un predominio de creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo cual resalta que ocasiones la práctica pedagógica es más intuitiva y subjetiva. (Medina y col, 1999)

Otra de las investigaciones llevada a cabo por Betoret en 2007, también contando con estudiantes de psicología como sujetos, mostró como los estilos de pensamiento del profesor eran buenos predictores de la satisfacción de los estudiantes, sobretodo los estilo legislativo, anárquico y jerárquico.

Los aspectos cognitivos de los que hemos hablado pueden incidir en mayor o menor medida en el rendimiento académico de los estudiantes y su satisfacción al relacionarse en la situación educativa, según se adapten o no ambos estilos.

Además se utilizan otras variables como lo son el rendimiento académico reflejado en la nota media y la satisfacción de los estudiantes, reflejada en la escala de satisfacción sobre la docencia recibida.

El rendimiento académico puede ser definido como el éxito o fracaso en las materias de estudio. Este rendimiento viene expresado a través de las notas y las calificaciones por ello usamos como reflejo de este la nota media. Dicha nota debe representar los logros de acuerdo a unos objetivos de aprendizaje previstos.

Por otra parte siguiendo a González (2003)

un alumno satisfecho con la institución universitaria verifica la calidad de la misma. En este sentido, son los propios alumnos los que sostienen que estarán satisfechos en la medida en que cuenten con unos recursos adecuados y los servicios de que disponga y las actividades que se oferten respondan a sus necesidades.

De aquí procede la importancia de tener en cuenta también dicha variable, ya que a mayor calidad de la educación recibida se percibe una mayor satisfacción; debido a que el objetivo fundamental de la organización universitaria es la docencia junto con la investigación por lo que de la satisfacción con la institución se deriva también la satisfacción sobre la docencia recibida en cualquiera de las titulaciones, en el trabajo que nos ocupa en la carrera de psicología.

OBJETIVOS

El objetivo central de esta investigación es examinar la relación entre los estilos de pensamiento/enseñanza del profesorado con el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes de psicología.

De este objetivo se derivan las siguientes hipótesis de investigación:

1. Se espera una correlación significativa entre los estilos de pensamiento/enseñanza del profesorado con la satisfacción de los estudiantes de psicología. Se hipotetiza (H1) que será positiva con aquellos estilos más centrados en el estudiante, es decir, que fomentan la actividad y la autonomía de los estudiantes (legislativo, judicial y liberal). Por el contrario, la relación será negativa con aquellos estilos más centrados en el profesor, es decir, que fomentan la actividad y el control del profesor (ejecutivo y conservador).
2. También se prevé una correlación significativa entre los estilos de pensamiento/enseñanza del profesorado y el rendimiento de los estudiantes de psicología. Se hipotetiza (H2) que será positiva con aquellos estilos más centrados en el estudiante, es decir, que fomentan la actividad y la autonomía de los estudiantes (legislativo, judicial y liberal). Por el contrario, la relación será negativa con aquellos estilos más centrados en el profesor, es decir, que fomentan la actividad y el control del mismo (ejecutivo y conservador).
3. Por último, se pronostica una relación significativa y positiva entre la satisfacción de los estudiantes y el rendimiento de los mismos.(H3)

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra utilizada esta formada por 99 sujetos, estudiantes todos ellos de psicología en la Universidad Jaume I de Castellón (UJI). Sus edades se sitúan en un rango de 20 a 35 años. De estos sujetos el 86,86 % se encuentran cursando tercero mientras que el 13,14% son estudiantes de cuarto. Del grupo de mañana(A) hay 56 alumnos y de la tarde (B) 43. Diferenciando entre sexos tenemos a 23 sujetos masculinos y 76 sujetos de género femenino.

Por otra parte, la nota media de los sujetos es de 6,5266, presentando un rango que oscila del 5,00 al 8,52. Mientras que la nota esperada tiene una media de 7,01559 con un rango del 2,00 a 10,00 (Datos resumidos en tabla 2)

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Género		
Hombres	23	23,2%
Mujeres	76	76,8%
Edad		
20-23 años	82	82,8%
24-28 años	14	14,2%
29-36 años	3	3%
Curso		
3º psicología	86	86,9%
4º psicología	13	13,1%
Grupo		
A (mañana)	56	56,6%
B (tarde)	43	43,4%
Nota media		
5-5,99	16	16,3%
6-6,92	60	61,3%
7-7,98	16	16,3%
8-8,52	6	6,1%

Tabla 2. Características y distribución de la muestra (N total = 99).

PROCEDIMIENTO

La información se obtuvo pasando un cuestionario, con diversas escalas, a estudiantes de tercer y cuarto curso de la UJI de la asignatura Psicología de la Instrucción, de carácter troncal anual, impartida en tercer curso de la licenciatura de Psicología. Los sujetos fueron los propios estudiantes que se seleccionaron por su disponibilidad y por su relación con la asignatura. Las instrucciones dadas a los participantes fueron que contestaran con la mayor sinceridad posible, tratando de valorar al estilo de pensamiento/enseñanza del profesorado en función del tipo de docencia recibida en la carrera de psicología hasta la fecha de cumplimentación del cuestionario (inicio del segundo semestre del tercer curso). El pase de los cuestionarios se efectuó en el horario de la propia asignatura.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se han utilizado dos escalas de medida: la escala referente a los estilos de pensamiento/enseñanza del profesor y la escala de satisfacción sobre la docencia recibida en la titulación de psicología; y también una medida de rendimiento de los estudiantes expresada en la nota media.

ESCALA DE ESTILOS DE PENSAMIENTO/ENSEÑANZA DEL PROFESOR

Esta escala comprende las siguientes subescalas (legislativo, ejecutivo, judicial, liberal y conservador). Dichas subescalas son las que hacen referencia a la clasificación de los estilos de pensamiento propuesta por Sternberg en 1999, partiendo de esta estructuración centraremos nuestro interés únicamente en cinco de ellas (legislativo, ejecutivo, judicial, liberal y conservador). Lo que se pretende medir con estas escalas son los estilos de pensamiento/ enseñanza del profesorado de psicología percibido por los estudiantes en función del tipo de docencia recibida durante la carrera. Para contestar los 25 ítems se utilizó una escala de puntuación tipo likert de cinco puntos, donde el 5 correspondía a «afirmativo para todos o casi todos los profesores que he tenido hasta la fecha (80-100%)» y el 1 correspondía a «afirmativo para ninguno o muy pocos (0-20%)»; con la correspondiente gradación intermedia.

El número de ítems que forman estas escalas son:

Estilo de pensamiento	Número de ítems	Ejemplo de ítem
Legislativo	5	Los profesores de psicología suelen guiar a los estudiantes en su aprendizaje favoreciendo el trabajo autónomo y su forma de hacer las cosas.
Ejecutivo	5	Los profesores de psicología suelen exigir a los estudiantes que sigan al pie de la letra pautas precisas para elaborar trabajos o realizar tareas.
Judicial	5	Los profesores de psicología suelen promover que los estudiantes puedan valorar y criticar abiertamente la forma que tiene el profesor de hacer las cosas.
Liberal	5	Los profesores de psicología nos animan a que nos cuestionemos lo que se dice en los libros.
Conservador	5	Los profesores de psicología prefieren que sigamos métodos preestablecidos o prefijados en las tareas y trabajos.

Tabla 3. Descripción de los ítems de las subescalas.

ESCALA DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Otra de las escalas necesarias para el estudio es la de satisfacción sobre la docencia recibida en la carrera de psicología. Esta escala está formada por 10 ítems, como por ejemplo: «¿te ha gustado la forma de impartir clase del profesorado de psicología, hasta la fecha?» o «¿Te ha gustado la metodología que ha utilizado el profesorado de psicología, hasta la fecha, para impartir sus asignaturas?».

Estos ítems se contestaron a través de una escala de puntuación tipo Likert de 5 puntos que oscilaba entre 5 y 1, donde el 5 correspondía a «afirmativo para todos o casi todos los profesores que he tenido hasta la fecha (80-100%)» y el 1 correspondía a «afirmativo para ninguno o muy pocos (0-20%)»; con la correspondiente gradación intermedia.

MEDIDA DEL RENDIMIENTO (NOTA MEDIA)

La medida de rendimiento vendrá representada por la nota media presentada hasta el momento en la titulación.

RESULTADOS

ANÁLISIS PRELIMINARES

El análisis factorial realizado inicialmente a cada una de las cinco subescalas utilizadas ha verificado la unidimensionalidad de las mismas, de ahí los cinco factores existentes que verifican la validez.

Escalas/ Medidas	Nº ítems	Mínimo	Máximo	M	DT	Test α de Cronbach
Legislativo	5	1,00	4,40	2,87	0,69	,817
Ejecutivo	5	1,00	4,60	2,86	0,87	,852
Judicial	5	1,00	4,40	2,76	0,79	,841
Liberal	5	1,00	4,60	2,96	0,80	,793
Conservador	5	1,60	5,00	3,03	0,69	,839
Satisfacción	10	1,63	4,75	3,27	0,60	,847

Tabla 4. Descriptivos de las escalas.

CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES UTILIZADAS

	G	Gr	NM	S	ELE	EE	EJ	ELI	EC
G	1,00								
Gr	-0,145	1,00							
NM	-0,112	-0,207*	1,00						
S	-0,120	0,007	0,113	1,00					
ELE	-0,102	0,104	0,020	0,487**	1,00				
EE	0,037	-0,054	-0,140	-0,452**	-0,611**	1,00			
EJ	-0,149	0,045	-0,034	0,428**	0,503**	-0,426**	1,00		
ELI	0,011	0,086	-0,047	0,435**	0,446**	-0,388**	0,476**	1,00	
EC	0,009	0,005	-0,048	-0,357**	-0,329**	0,461**	-0,313**	-0,488**	1,00

** p< 0.01 (correlación significativa a un nivel de 0.01)

* p< 0.05 (correlación significativa a un nivel de 0.05)

Género (G)
Grupo (Gr)
Nota media (NM)

Satisfacción alumno(S)
Estilo legislativo (ELE)
Estilo ejecutivo (EE)

Estilo judicial (EJ)
Estilo liberal (ELI)
Estilo conservador (EC)

Tabla 5. Matriz de correlaciones bivariadas de Pearson para los constructos considerados en el estudio (n=99).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El presente estudio amplía los hallazgos obtenidos en investigaciones precedentes sobre los estilos del pensamiento al relacionarlos también con la satisfacción y el rendimiento de sus estudiantes, aunque en estos caso siguiendo otros modelos teóricos y estudiando otras poblaciones.

Las escalas utilizadas mostraron buena consistencia interna y validez de constructo apropiado.

El objetivo del estudio es observar la relación entre los estilos de pensamiento/enseñanza del profesor con el rendimiento y satisfacción del estudiante.

Los resultados realizados para probar las hipótesis mostraron que existe una relación significativa entre todos los estilos de pensamiento del profesor y la satisfacción de sus alumnos. En concreto destacamos como más estadísticamente significativos y que mantienen una relación positiva, esto es directa con el grado de satisfacción percibido; el estilo legislativo ($r=0.487$, $p<0.01$) seguido del estilo de inclinación liberal ($r=0.435$, $p<0.01$) y el judicial ($r=0.428$, $p<0.01$). El estilo de pensamiento que muestra un mayor rechazo por parte de los estudiantes, es decir, el que muestra una relación inversa es en primer lugar el ejecutivo con una correlación negativa de ($r=0.452$, $p<0.01$) seguido del estilo conservador ($r=-0.357$, $p<0.01$). Por tanto se puede afirmar que los datos prueban la primera hipótesis (H1) planteada demostrando la existencia de relación, que en algunos casos es positiva porque los estudiantes encuentran una semejanza entre el estilo que mantiene el profesor a la hora de ejercer la enseñanza y su estilo propio.

Esto es; los estudiantes de psicología prefieren un estilo que les permita realizar las tareas siguiendo sus gustos y utilizando estrategias creativas que impliquen novedad y ambigüedad. Por otra parte vemos que rechazan que les den estructuras e instrucciones muy directivas acerca de las tareas que deben realizar.

A partir de los datos nuestra segunda hipótesis (H2) no se cumpla ya que no existen correlaciones significativas entre los estilos de pensamiento/enseñanza del profesorado y el rendimiento de los estudiantes, es decir, el rendimiento es independiente al estilo utilizado por el profesor. Esto puede suceder porque dentro del ámbito universitario al ser un nivel de educación elevado existen más recursos ajenos a la simple clase magistral y el papel del profesor es más limitado, por ello pueden obtener buenos resultados a pesar de sus discrepancias en cuanto a estilos de pensamiento. Con esto podemos ver como quizás la nota media no sea una buena medida de rendimiento, como trataremos más adelante.

Por último nuestra tercera hipótesis (H3) pronosticaba una relación significativa y positiva entre la satisfacción de los estudiantes y el rendimiento de los mismos, vemos como no se cumple ya que no aparecen correlaciones significativas ($r=0.113$).

De modo general podemos observar como los estilos de pensamiento/enseñanza del profesor no se ven influidos ni por el género ni por el grupo al que pertenecen los propios estudiantes.

Cabe destacar en este estudio, el valor añadido que supone ser investigador y estudiante al mismo tiempo esto nos permite opinar de una manera más ajustada a la realidad, ya que somos los

propios protagonistas de la situación educativa. Como miembros internos del sistema tenemos una opinión más cercana al tema de estudio de la que podrían tener otros investigadores; vemos constantemente las diferencias existentes entre los estilos de pensamiento de los profesores y las consecuencias académicas de los mismos así como la satisfacción que nuestros compañeros/as y nosotras mismas experimentamos.

LIMITACIONES

Entre las principales limitaciones de este trabajo queremos señalar, en primer lugar, el uso exclusivo de técnicas de autorreporte para la recogida de información, los expertos recomiendan que este tipo de instrumentos de medida se combinen con otros más cualitativos.

También debemos considerar que trabajamos con una muestra reducida de sólo 99 sujetos, todo ellos estudiantes de psicología. El hecho de pertenecer a esta categoría conlleva tanto aspectos negativos como positivos. En el primer caso nos encontramos con la problemática de una muestra que comparte algunas características y por ello no es completamente heterogénea con lo que surge una dificultad al generalizar los resultados obtenidos a otras titulaciones o incluso a otras poblaciones de estudiantes no universitarios. A su vez los aspectos positivos que encontramos son una especificidad concreta a la hora de extraer conclusiones que afecten a los universitarios de Psicología de la Universitat Jaume I, esto es, que no se vean influidas por las necesidades de los estudiantes de otras titulaciones y de las propias titulaciones que requieran unos marcos educativos concretos.

Como ya hemos comentado en la discusión quizás la variable elegida «nota media» para medir el rendimiento no es adecuada porque no llega a ser totalmente representativa. Esto sucede por dos razones: porque este valor numérico engloba tanto la valoración de los trabajos individuales (exámenes, prácticas...) como la de los trabajos grupales; por lo que es difícil valorar con precisión el esfuerzo y la implicación individual. La otra razón es que la nota media no tiene en cuenta el número de convocatorias a las que se ha presentado el estudiante hasta aprobar la asignatura, esto supone que no se recompensa al estudiante que logra los objetivos académicos cuando le corresponden.

IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Las implicaciones prácticas que se derivan del análisis de los resultados de este estudio son importantes y diversas, y se relacionan con dos temas educativos relevantes:

- Respecto a la formación del profesorado
- Respecto a la calidad de la docencia

Por lo que se refiere a la formación del profesorado destacar que en la medida que se potencie en los profesores los estilos de pensamiento/enseñanza más «centrados en el estudiante» es decir, más abiertos y flexibles estaremos contribuyendo a aumentar la satisfacción de los estudiantes, lo que seguramente causará un aumento de su motivación e implicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por lo tanto su formación debería ir orientada a fomentar los estilos abiertos y flexibles, que promuevan la autonomía del estudiante en lugar de estilos «centrados en el profesor» como el ejecutivo y el conservador. En el caso de los profesores de psicología de la Universitat Jaume I los estilos de pensamiento/enseñanza que utilizan para impartir las clases son el conservador y también el liberal. Estos resultados son llamativos y nos hacen pensar en la existencia de dos tipos de profesores opuestos, unos centrados en el profesor (con medias de 3.03) y otros centrados en el alumno (con medias de 2.96).

Los profesores que centran el control en sí mismos deberían plantearse un cambio de estilo. Somos conscientes de que este hecho supondría un gran esfuerzo para el profesor ya que implica acomodar un estilo de pensamiento muy arraigado que ha adquirido con sus años de experiencia laboral y que se ve influido por la cultura tradicional de la situación educativa. Esto es, el profesorado debería ser flexible para adecuarse a las necesidades de las nuevas generaciones, a los cambios sociales y por tanto a los cambios educativos como los que implanta el Espacio Europeo de Educación Superior.

Por otra parte en cuanto a la calidad de la docencia debemos tener en cuenta los cambios que se promueven en los nuevos planes de estudio desde el Espacio Europeo de Educación Superior, que trataremos más adelante.

El interés de los conocimientos que nos aporta el estudio residiría en; por una parte aplicar dentro del plan educativo el estilo de pensamiento que integrará buenos rendimientos y alta satisfacción; y por otra parte ajustar dentro del contexto de la clase el estilo de pensamiento del profesor al estilo de pensamiento de la clase.

PROPUESTAS DE FUTURO

Sería interesante en relación a la aparición de los nuevos grados que propone el Espacio Europeo de Educación, considerar el posible cambio de mentalidad en el profesor y en el estudiante en cuanto a su forma de enseñar y aprender. Debido a las nuevas exigencias que propone el nuevo plan de Educación, éste es, una mayor promoción de la adquisición de habilidades frente a la adquisición de conocimientos, plantearíamos la necesidad de fomentar unos estilos de pensamiento más centrados en el alumnado (liberal, legislativo y judicial) y adaptados a los perfiles cognitivos de los mismos. Todo esto se debe tener en cuenta para un diseño adecuado de programas y de acciones formativas de los docentes.

Se considera también otra propuesta de futuro el estudio sistemático de los estilos de pensamiento/enseñanza en niveles de enseñanza superior. En la educación universitaria deberíamos analizar estos aspectos de forma independiente en cada titulación, ya que cada una persigue unos objetivos y demanda unos requisitos diferentes.

Conocer los estilos de pensamiento del profesor así como la satisfacción que los estudiantes presentan con estos, nos permite llevar a cabo una educación más ajustada a las necesidades y por tanto, más efectiva.

REFERENCIAS

- BETORET, FERNANDO DOMÉNECH (2007): «The Influence of Students' and Teachers' Thinking Styles on Student Course Satisfaction and on Their Learning Process», *Educational Psychology*, 27 (2), 219-234
- BETORET, FERNANDO DOMÉNECH (2007): *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Universitat Jaume I
- ENTWISTLE, NOEL. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Temas de educación. Paidós.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2003): «Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: aplicación práctica de un análisis factorial», *Revista Electrónica de Evaluación Educativa*, 9
- MEDINA, A.J., DE SIMANCAS, K. y GARZÓN, C. (1999): «El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos», *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1).
- SALINAS GUTIÉRREZ, A.; MORALES LOZANO, J.A. y MARTÍNEZ CAMBLOR, P. (2008): «Satisfacción del estudiante con el profesor de la UAM Agronomía y Ciencias de la UAT», *TURevista Digi.U@T*, 2 (4).
- STERNBERG, R. J. (1999): *Estilos de pensamiento*. Paidós.
- VALADEZ HUIZAR, M. (2009): «Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales», *Revista de Educación y Desarrollo*, 11, Octubre-diciembre de 2009.
- ZHANG, L.F. y STERNBERG, R.J. (2005): «A threefold model of intellectual styles», *Educational Psychology Review* 17 (1), 1-53.

NOTAS

- 1 Este trabajo ha sido realizado por estudiantes de Psicología de la Instrucción de la Universitat Jaume I (curso 09-10), bajo la orientación y supervisión del profesor Fernando Doménech Betoret.



Jornades de Foment de la Investigació

**DESPLAZAMIENTO FORZADO
Y PROYECTO DE VIDA:
UN ESTUDIO DE CASO
EN COLOMBIA**

**Sandra Milena ALVARÁN LÓPEZ
Mónica GARCÍA RENEDO
José Manuel GIL BELTRÁN**

INTRODUCCIÓN

«Es evidente que nadie va a devolver su juventud al disidente apresado, su inocencia a la joven violada, su integridad al torturado, o los muertos y desaparecidos a sus familiares; lo que sí puede y debe restituirse públicamente es su nombre y su dignidad, el reconocimiento formal de que lo ocurrido es injusto y, hasta donde se pueda, una reparación material».
(Ignacio Martín Baro, 1989)

La problemática social del desplazamiento forzado en Colombia es la manifestación de una guerra librada históricamente que a su paso ha dejado millones de víctimas, huellas de nunca borrar, incontables escenas de dolor y un país agónico que lentamente se desangra por el conflicto armado interno. Esta tragedia humana ha ido adquiriendo en el tiempo nuevas formas, que se presentan en la vida social como retos que deben ser asumidos desde las ciencias sociales, puesto que esta barbarie atraviesa al ser humano en todas sus dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales.

El desplazamiento forzado es un fenómeno que obedece a profundas causas históricas y estructurales de la construcción social del país, atravesado por intereses políticos, económicos y sociales que hacen de éste una constante en el tiempo y en el espacio. En este sentido, Bello (2003) afirma que:

la historia colombiana ha estado caracterizada por violentos procesos de despojo y de expulsión de población indígena, negra y campesina. Éste pareciera ser el mecanismo de adecuación a las necesidades de producción y acumulación que el capitalismo impone y la estrategia de dominación de los diversos sectores que disputan el poder. Lejos de obedecer a un modelo de desarrollo pensado en función de los intereses de la nación colombiana, los movimientos migratorios, la mayoría de ellos involuntarios y violentos, obedecen a las necesidades e intereses de quienes han detentado el poder sobre la tierra, el poder político y a los intereses de capitales nacionales y transnacionales.

El desplazamiento como estrategia de acomodación de las estructuras de producción y acumulación ha permanecido en la escena colombiana desde la conformación de los Estados-Nación, aunque jurídicamente es reconocido internacionalmente en 1972. El desplazamiento forzado en Colombia ha sido interpretado y entendido internacionalmente, solamente como la consecuencia de los enfrentamientos armados entre las guerrillas y las fuerzas armadas colombianas, sin embargo, el desplazamiento se ha consolidado como una estrategia de guerra con la cual las grandes empresas multinacionales que se valen de grupos alzados en armas, desplazan a las comunidades para llevar a cabo sus megaproyectos extractores en los territorios colombianos. Es por tanto, el desplazamiento forzado, un fenómeno complejo que no obedece a una única causa, sino que es la manifestación de múltiples conflictos sociales, económicos y políticos no resueltos en la historia colombiana.

En este contexto, la población colombiana ha sido testigo de múltiples violaciones de los derechos humanos, ha padecido el rigor de la violencia y se ha visto sometida a una cotidianidad empapada de barbarie, en la cual el Estado no ha cumplido su papel de garante de derechos. Esta

barbarie es evidente en el total de población desplazada que huye en el territorio colombiano, aproximadamente 4 millones de personas que se ven obligadas a abandonar los lugares donde construyeron sus proyectos de vida individuales y colectivos, son estas las manifestaciones palpables de la dramática situación que atraviesa el país.

El desplazamiento forzado es un acontecimiento traumático que pone a prueba la estabilidad personal, familiar y social de las comunidades afectadas, más allá de cuantificar este fenómeno, el objetivo de este artículo es demostrar a partir de un estudio de caso realizado a una mujer colombiana, los impactos psicosociales que el fenómeno causa sobre el individuo en constante interacción con el medio que lo rodea, es decir, en el nivel familiar y colectivo, de igual manera, este artículo busca, evidenciar cómo el desplazamiento forzado no sólo despoja a las víctimas de sus tierras, sus casas, sus mascotas, sus enceres, sino que las afecta psicosocialmente, generando deterioros en la salud mental individual y comunitaria de las personas que se ven obligadas a padecer el rigor de una guerra que no les pertenece, de una guerra que no pidieron vivir.

En el presente documento centraremos nuestra atención en explicar los impactos psicosociales del desplazamiento forzado en Colombia, para posteriormente centrarnos en los impactos psicosociales que rodean la historia de una mujer colombiana, a la que para conservar su anonimato llamaremos Sofía.

IMPACTOS PSICOSOCIALES DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

El desplazamiento forzado es un desastre humanitario provocado intencionalmente con la finalidad de causar daño debido a la multiplicidad de intereses de los involucrados. La magnitud de la tragedia nos ingresa en el mundo de las emergencias complejas, queriendo decir con esto que, aunque hablemos del desplazamiento forzado como desastre humanitario, la magnitud es desbordante y aunque conceptualmente lo nombremos como desastre, será entendido como catástrofe humanitaria.

Los desplazados se ven enfrentados a una serie de sufrimientos, daños, pérdidas y transformaciones de sus vidas, de sus ambientes y de sus relaciones. Estos cambios abruptos que se dan en momentos no planeados generan una serie de sufrimientos emocionales que deterioran la salud mental y física de las personas que se ven obligadas a padecer el rigor de la violencia manifestada en el fenómeno del desplazamiento forzado. Son comunes las rupturas y desestructuraciones que se hacen presentes durante y después del éxodo donde las personas están en un constante desasosiego por la inminente posibilidad de ser lastimadas o perder la propia vida. Los impactos psicosociales de los desastres tienen unas características similares, sin embargo, en desastres derivados de la actividad humana, aparecen una serie de aspectos críticos que van a condicionar de manera decisiva la capacidad de acción del sujeto. Lo que se produce en este tipo de desastres, como en el caso colombiano, es una desestructuración y ruptura que puede evidenciarse en los siguientes elementos (Pérez, 2002):

Desplazamiento forzado y proyecto de vida: Un estudio de caso en Colombia

- En un primer momento, el miedo y el aturdimiento como posibles factores de confusión o de bloqueo de la población. Con frecuencia, además, el miedo sigue más allá del primer impacto. En la población desplazada por la violencia política el estado de miedo a nuevas acciones de violencia acaba por definir las relaciones sociales (desconfianza, silencios y falta de apoyo mutuo).
- Más adelante, se representan las dificultades para elaborar lo ocurrido, para asumir la magnitud de lo perdido y para realizar un proceso de duelo. Esto es especialmente cierto cuando no hay restos, como el caso de los familiares de personas desaparecidas.
- La pérdida de referentes en la vida: el mundo pasa a ser un lugar inseguro, impredecible, en el que es posible perderlo todo en minutos. Si es posible perderlo todo en un minuto, «¿para qué reconstruir? ¿para qué volver a organizarse?».
- La ruptura del entramado social y de las formas de organización y gestión: sobre todo las de carácter más informal puede aparecer una desestructuración de las redes de apoyo mutuo y una mayor indefensión de las personas.

Se reconocen entonces, impactos diferenciados a nivel individual-psicológico y a nivel psicosocial.

IMPACTO PSICOLÓGICO INDIVIDUAL DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Para Camilo (2002: 31):

las personas que se ven obligadas a dejar su medio lo hacen como forma de proteger su vida o la de sus familiares. Esta huida supone la renuncia a una serie de condiciones a partir de las cuales se había construido un proyecto de vida personal, familiar, y en algunos casos comunitario. Además tienen que vivir unas condiciones nuevas generalmente difíciles y llenas de carencias que los someten a un nivel elevado de estrés. En términos amplios, la persona desplazada se ve enfrentada a dos situaciones emocionales desagradables: el miedo y las distintas pérdidas.

Aunque son diferenciadas las respuestas frente a los hechos vivenciados, la mayoría de estos se constituyen en fuerzas de gran peso emocional que limitan la construcción de nuevos proyectos de vida. Las respuestas que se reconocen por lo general son (Arango y Cardona, 2001):

- Perplejidad ante la situación que se debe vivir.
- Dificultad para la toma de decisiones.
- Visión negativa del futuro.
- Parálisis para planear estrategias orientadas al logro de metas.
- Negación excesiva del hecho.
- Conducta impulsiva o dependiente.
- Supresión de emociones.
- Adicciones.
- Incapacidad de demandar auxilio.
- Furia y venganza.

Debe reconocerse la particularidad de los deterioros de la salud mental, puesto que no es posible homogenizar el daño y el sufrimiento y las respuestas en las personas que son sometidas y obligadas a desplazarse. Aunque hombres, mujeres, niños, comparten un universo simbólico de significados y significantes que les permite ser reconocidos como parte de una comunidad, son mundos únicos con trayectorias y experiencias de vida disímiles que dotarán de mayores o menores capacidades de respuesta ante la situación evidenciada. Por tanto, son impensables las dicotomías y separaciones propias del pensamiento cartesiano, que diferencian y contraponen las categorías de alma, salud mental, salud física, individuo y colectivo. Existen entonces, particularidades en los sujetos que les permiten reaccionar de diferente manera frente a los hechos traumáticos. Sin embargo, hay unas generalidades que acontecen en los sujetos en tanto las respuestas a los impactos individuales frente al desplazamiento forzado.

IMPACTOS PSICOSOCIALES DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN EL ENTORNO

El elemento que permite identificar el impacto a nivel psicosocial es su incidencia en las redes familiares y sociales. Para Bello (2007: 5):

los deterioros en la salud mental y psicosocial obedecen a que las víctimas son sometidas a situaciones extremas de amenaza y riesgo, y quedan desprovistas de los mecanismos de protección (trabajo, redes de intercambio, transacción, solidaridad y afecto) e interpretación (creencias y certezas básicas para vivir como la confianza y la esperanza) los cuales permiten el transcurrir de la cotidianidad dentro de los parámetros de estabilidad, normalidad y continuidad que se construyen.

Debe apuntarse que, en el momento y después del desplazamiento, la fragmentación puede darse tanto en el ámbito familiar y social como en las relaciones afectivas, en los hábitos comunes de comunicación, en los patrones culturales que se presencian en las formas tradicionales de relacionamiento y en las costumbres intrínsecas comunitarias. Esta fragmentación es generada por la ruptura de la estada conjunta, puesto que unos tienen que quedarse y otros tienen que huir para salvaguardar sus vidas y las de sus allegados, sean familiares o amigos. Para Arango y Cardona (2001), el desplazarse implica para la persona o la comunidad adquirir un rol de anonimato, al menos provisionalmente, para protegerse de la situación que lo llevó a huir. Éste es un hecho doloroso para el sujeto ya que le obliga a renunciar a sí mismo para salvaguardar su vida. Hablar de los impactos psicosociales del desplazamiento forzado demanda de la evitación de la separación entre el cuerpo, la psiquis y lo social, puesto que estos tres elementos se relacionan entre sí en proceso traumático que se experimenta. En este sentido, se reconocen en el sujeto una serie de daños y transformaciones que Bello (2007) las agrupa en:

- Daños en la identidad.
- Transformaciones y daños en la autonomía.
- Afectación de la seguridad vital: de vivir a subsistir.
- Afectación de la seguridad existencial. Sistemas de creencia, la confianza y la esperanza.

Estos daños que acontecen en el sujeto, son la manifestación de rupturas individuales y colectivas, que emergen tras el evento traumático al cual se ha visto obligado a vivenciar el sujeto o el conjunto comunal. En esta línea, se comprende que la identidad es un proceso de elaboración subjetiva que permite al sujeto construir versiones de sí mismo, es decir, que define y perfila roles y atributos a partir de la relación con los otros, quienes a su vez, nombran, dicen y otorgan significados y significantes al discurso que se gesta en el individuo. La identidad es entonces, un sentimiento que se desarrolla a partir del discurso de los otros, de las expectativas de los otros, es una respuesta relacional a un encuentro que se da con los otros (Bello, 2007a).

Estas identidades formadas a partir del discurso de los otros y del sistema relacional de los individuos o de las comunidades se ven fracturadas y destrozadas tras un evento traumático como lo es el desplazamiento forzado, puesto que el relato biográfico que ha construido el sujeto o la comunidad se trastoca tras el ingreso de situaciones abruptas y adversas que lo confrontan. Para Bello (2007a: 8) se evidencia en este daño a la identidad, un antes y un después:

antes y después... yo era y ahora soy... la imagen que las personas construyen de sí mismas, sus atributos y señales distintivas, son alteradas profundamente al perderse sus prácticas cotidianas ligadas al trabajo, el territorio, las prácticas culturales y los roles sociales; también, al afectarse su estatus, lenguaje, formas de transacción, solidaridad y reciprocidad.

El daño a las identidades individuales y colectivas marca de manera determinante las expectativas de futuro de los involucrados en los eventos que desencadenan tal daño. Este daño, está asociado con las experiencias sociales de la discriminación, la estigmatización y el maltrato. Vejámenes recibidos durante y después del desplazamiento, acciones realizadas por los actores armados implicados, por las comunidades de llegada de la población desplazada y por funcionarios inescrupulosos de entidades garantes de los derechos de la población (Bello, 2007a). Ligado al daño de la identidad, el sujeto y las comunidades se ven aludidos por transformaciones y daños en la autonomía, entendida ésta como la posibilidad y la capacidad que tienen las personas para configurar el mundo en que viven, lo que les permite decidir el tipo de vida que desean vivir e incidir activa y creativamente para lograrlo. Para Bello, (2007a) el despojo de propiedades, el desarraigo y el destierro al que se ven sometidas las personas y las comunidades víctimas del desplazamiento forzado en Colombia, desatan una imposibilidad para el desempeño de actividades de sustento y la ruptura de vínculos y redes familiares y sociales de apoyo. Impiden a las personas depender de sí mismas y de su red social; redes que fueron suficientes antes del desplazamiento y después de él. Las comunidades y los individuos quedan sujetos, condicionados, al actuar de las organizaciones humanitarias de emergencia, entidades estatales y demás organizaciones vinculadas con la atención del desplazamiento. Estas nuevas dependencias generan en la población, sentimientos de indignación, angustia e impotencia y afecta drásticamente la autoestima.

El mayor número de personas desplazadas en Colombia corresponde a comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas. Comunidades con una vinculación particular al territorio, con capacidades suficientes de auto sostenimiento que con el devenir de la situación

de desplazamiento tienen que comenzar a depender de otros. Otros para ellos desconocidos que les hace sentir como individuos necesitados de menesteres. Antes del desplazamiento lo conseguían con su trabajo. Así entonces, a la ya agudizada situación de las víctimas del desplazamiento por todos los sufrimientos que contienen en su éxodo, se le suman las ineficacias y negligencias del sistema de atención. En Colombia, las víctimas del desplazamiento forzado deben cumplir con una serie de requisitos para que puedan ser inscritos en el Registro Único de Población Desplazada. Solamente a los que logran ser inscritos, se les entrega una ayuda de emergencia, muchas veces insuficiente que conlleva a las familias a cambiar su modo de vivir a un modo de sobrevivir. Estos cambios abruptos del campo a la ciudad y la situación de precariedad económica impiden la construcción de proyectos vitales, emprendimientos, sueños, puesto que el presente es el que aqueja y se obligan a vivir en la inmediatez. Muchas personas se ven obligadas a enfilarse los cordones de la indignación, las ventas informales en los semáforos de las ciudades se acrecientan, puesto que lo que está en peligro es la vida misma de aquellos que perdieron todo y tienen que conseguir el pan de cada día. A esta tragedia de la subsistencia se le suman las múltiples afectaciones de la seguridad existencial, es decir, los sistemas de creencias, la confianza y la esperanza, puesto que el desplazamiento y el abandono de los territorios se da en términos de la involuntariedad es una imposición, una decisión provocada puesto que hay experiencias previas de miedo, terror y amenaza. Según plantea Bello (2007a: 8):

por violación a los derechos humanos, los referentes de seguridad, protección, (creencia en otros, los sistemas de valores, la confianza en la justicia o en las instituciones) son afectados seriamente. Esto ocasiona pérdida en las certezas mínimas requeridas para habitar el mundo y tramitar la certidumbre.

Estos planteamientos sugieren que las vivencias ocurridas durante y después del desplazamiento constituyen una afectación del ser. Debe entenderse entonces que si son vulnerados negativamente aspectos esenciales del ser como la identidad, la autonomía, la estabilidad y la seguridad vital y existencial, se provocan vivencias y sentimientos profundos de indefensión, miedo, angustia, sinsentido, rabia e impotencia (Bello, 2007a). El desplazamiento forzado interno en Colombia se reviste de particularidades que ponen de presente la tragedia humana. Las víctimas de este fenómeno se ven enfrentadas a impactos psicosociales que fracturan y desestructuran su psiquis, su cuerpo y su entorno. Impactos que tienen respuestas diferenciadas. Sin embargo, se evidencia que estos impactos generan como tal la desestructuración del ser, lo que daña los proyectos vitales planteados, y limita el surgimiento de nuevos. Para dar cuenta de los cambios, daños, transformaciones ocurridos a partir del drama del desplazamiento forzado, se realizó un estudio de caso a una mujer colombiana, donde se indagó por el antes, el durante y el después del desplazamiento, obteniendo resultados estremecedores, donde podríamos decir que 4 millones de personas se han visto obligadas a vivir lo que vivió Sofía (nombre otorgado a la mujer que se le realizó el estudio de caso, se modificó su nombre por cuestiones de seguridad) un drama que estremece ya que es la violencia encarnada en una víctima.

EL ESTUDIO DE CASO DE UNA MUJER COLOMBIANA DESPLAZADA

Este estudio de caso, hace parte de la reconstrucción del proceso etnográfico como método científico, llevado a cabo con la población en situación de desplazamiento forzado en Colombia, en particular, un grupo de mujeres lideresas que han desplegado numerosas acciones colectivas para la reivindicación de sus derechos. Siguiendo los parámetros de Aguirre (1995), sugeridos para llevar a cabo un proceso etnográfico, planteamos cada fase de intervención con la comunidad, y finalmente pudimos acceder a la información primaria compartida por Sofía, en la cual reconstruimos su historia de vida y posteriormente hicimos el estudio de caso teniendo en cuenta los daños, cambios y transformaciones de su proyecto de vida. Este proceso no debe leerse en términos lineales, puesto que no hay un lugar de llegada y uno de salida, sino múltiples lugares donde se llega y se debe salir para salvaguardar la vida. Se plantean estos tres momentos para ubicar metodológicamente el caso. Lo que sí se puede aseverar es que hay un antes y un después del desplazamiento, Sofía obligada a dejarlo todo para salvaguardar su vida, no es hoy la misma que era antes.

SITUACIÓN ANTES DEL DESPLAZAMIENTO

Las comunidades, las personas, los grupos familiares, afectados por el conflicto armado en el país, habitaban regiones que históricamente han sido pobres, excluidas y marginadas, donde la presencia del Estado ha sido nula en tanto a la garantía de mínimos vitales, una de estas regiones es el departamento del Chocó. Paradójicamente, son territorios de enormes riquezas naturales que proveen a las comunidades de los mínimos vitales. A pesar de ser poblaciones marginales, refieren una vida signada por la felicidad, la tranquilidad, la solidaridad, la abundancia y sobre todo la paz:

...nosotros antes vivíamos con lo necesario para vivir, con el plátano, la yuca, el pescao, las frutas, todo eso lo teníamos... mi papá me metía mucho en la cabeza que yo tenía que trabajar para conseguirme la casita por allá, yo recuerdo mucho que mi papá cuando yo tenía como 7 añitos me regaló unas chanquitas amarillas, porque yo le llevé manojos grandotes de plátano y me dijo que cuando creciera tenía que ser una mujer de bien, con mis hijos, mi esposo, y que trabajara desde chiquitica para poder conseguir la casita... todos mis hermanos eran muy trabajadores, ellos cortaban gajos en las bananeras, ellos muchas veces me llevaban a jornaliar con ellos... yo aprendí mucho a trabajar fue con ellos.

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

Se relaciona entonces, un antes signado por la abundancia de los alimentos básicos dotados por la madre tierra, se hace mención a una vida feliz en el campo donde la familia construye relaciones, valores comunes y proyectos conjuntos. La *seguridad vital* estaba garantizada, lo que permitía tener certeza de la vida en tanto a los recursos sociales y económicos necesarios

para la satisfacción de las necesidades básicas. Los valores privilegiados que hacen parte de la socialización primaria de Sofía, son valores constituidos a partir de las potencialidades psicosomáticas propias y las de sus próximos, hermanos, padres, tíos, amigos. Sofía entonces, proyecta su vida determinada a los valores construidos en la familia, donde prima la vida laboriosa del campo. Estos valores privilegiados en su núcleo familiar y su contexto social, permiten reconocer una clara disposición al trabajo en el campo, su *identidad* entonces se construye a partir de los discursos de los otros y de sus propias posibilidades. Sofía es una mujer campesina, que a partir de los procesos de socialización, logra construir su proyecto de vida singular, y este corresponde a la realización como una mujer casada, responsable de los que haceres domésticos y consagrada a sus hijos. De igual manera, este contexto nombrado como un antes signado por la felicidad, permite a Sofía tener *seguridad existencial*, en tanto la tranquilidad del campo permite el libre desarrollo de sus proyecciones, cuenta con un entramado social que le permite generar lazos de confianza con quienes comparte la cotidianidad, y esto trae consigo para ella la garantía de certezas existenciales. Se evidencia entonces, la construcción de un proyecto de vida singular que pone en evidencia la capacidad de decidir, esto se nombra como el ejercicio de su propia *autonomía*, es la capacidad de decidir sobre el cómo y el qué quiere vivir; pero también un proyecto conjunto que se teje en razón de proyectos de vida familiares y comunitarios.

... a mis hermanos, más que todo al más grande, les gustaba mucho hacer convites para ayudar a los otros campesinos, allá en las bananeras cuando se enojaban con los patrones porque no les pagaban bien, ellos eran los primeros en estar allá, y todos los de la casa íbamos a ayudarles también... ahora yo recuerdo a mi hermano y me duele mucho (relato acompañado de llanto); pero yo creo que esa fue como la herencia de mi hermano, a mí desde chiquita me ha gustado ayudar a los demás.

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

La ayuda a los demás, fue entonces el proyecto de vida que diseñó Sofía, el proyecto que ha comprometido todo su ser, es aquel en el que juega su destino y el que otorga sentido a su vida. Un proyecto de vida construido a partir de la penetración de contextos particulares, de posibilidades, de potencialidades, de circunstancias favorables, pero primordialmente construido a partir del *discurso de los otros*, de sus próximos, lo que nos lleva a concluir que la cimentación del proyecto de vida de Sofía, contó con la existencia de un mundo interior y un mundo exterior que perfiló su libre decisión.

EL MOMENTO DE LA SALIDA

La dramática de la barbarie del desplazamiento forzado, está antecedida generalmente por asesinatos selectivos, masacres, amenazas, fumigaciones, enfrentamientos. La salida del lugar habitado, está acompañada de una serie de circunstancias que hacen que las personas huyan para salvaguardar sus vidas y la de sus familiares. En el estudio de caso, la mujer salió de su lugar habitado a partir de una masacre que se presentó, donde fue asesinado su esposo, ella destaca:

...fueron cuatro hermanos los que me asesinaron (relato acompañado de llanto), mi esposo, dos hijos y muchos compañeros, en el año del 97 cuando fue el desplazamiento de la zona Chocó, más que todo de Cacarica, Riosucio y de ahí en adelante en las comunidades de Pabarandó, los niños, los ancianos, eso fue una caminata en el transcurso de 15 días, y se murieron los abuelos, en la caminata, murieron tres embarazadas, uno de los bebés se salvó, los otros murieron, las condiciones del campo eran muy malas, había mucha agua, mucha hambre. (...) le habían advertido a la gente que saliera y la gente había resistido no quería salir, entonces ya ellos los tenían señalados como guerrilleros, todos los campesinos que vivían en diferentes zonas del departamento del Chocó (...) cuando estábamos caminando por la selva, yo parecía como en un sueño, a mi no me parecía que fuera verdad todo lo que me había pasado, estaba como el shock, yo no sé, era algo muy raro, porque a mí me tocó salir sola, mi papá no se quiso venir, y los otros me tocó dejarlos allá en el campo muertos (silencio prolongado)

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

En este momento doloroso y traumático se experimenta un estado especial de debilidad e indefensión, ya que el proyecto de vida comienza a ser condicionado por las manifestaciones del mundo exterior e interior. De cara al evento traumático, lo que prevalece es la subsistencia, lo que conlleva a que Sofía contenga su sufrimiento y genere un colapso psicossomático que la expone al máximo a experimentar un vacío existencial. Ella destaca:

...cuando llegué a Quibdó, la cosa fue muy dura (relato acompañado de llanto prolongado) ya no tenía a mi esposo, ni a mis hijos, estaba sola (silencio prolongado), yo quería morirme, pero los otros me decían «monita, tranquila que esto no se queda así», era lo único que medio me levantaba, y yo veía a los otros muchachos que no se dejaron matar, muchos amigos de mi esposo y de mis hermanos, y ellos me animaban... pero yo no quería hacer nada, yo lo único que quería era morirme... eso fue muy duro (silencio prolongado).

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

Se reconoce en este período, momentos signados por el desconsuelo. Sin embargo cabe distinguir en este momento la diferencia sustancial entre «daño psíquico» y «daño al proyecto de vida»; en lo primero se produce tan sólo una alteración o modificación patológica del aparato psíquico, hay un daño a la estructura psicossomática, y en el segundo se reconoce la frustración del proyecto de vida en su totalidad. Debe tenerse en cuenta, que el colapso en el aparato psíquico puede ser de tal magnitud, que puede llegar a sumir al sujeto en un estado de pérdida de consciencia, que metafóricamente puede llamarse «ser vegetativo», en el que se pierde cualquier posibilidad de comunicación. Por otro lado, podemos reconocer el daño en un grado inferior, dependiendo de sus manifestaciones y consecuencias, si bien este daño de menor profundidad, no anula la capacidad de decisión, si infiere al sujeto la posibilidad de ser «el mismo», afectándolo en su identidad dinámica, es decir, en el despliegue de su personalidad.

...todo para mí fue muy rápido y muy duro, yo me enfermé mucho, no quería ni siquiera comer, pero yo le debo mucho a los amigos de mi esposo, que me acompañaron en todo momento y ellos me animaban a continuar, siempre me decían que la muerte de ellos no quedaría así, yo logré levantarme de ese dolor tan grande, pero no crea, ahorita todavía me da muy duro. (Suspiro prolongado, silencio).

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

Se reconoce entonces, cómo el primer evento traumático que vivió Sofía, es decir el primer desplazamiento, generó una alteración profunda en su aparato psíquico, fue de un grado significativo, pero no agudo, lo que le permitió aferrarse a las expectativas de futuro que construyó conjuntamente con los otros sobrevivientes, de igual manera se observa en Sofía, la pérdida de seguridad sobre el proyecto de vida imaginado antes del desplazamiento, pero esto no logra frustrar su proyecto de vida colectivo.

...pero yo tenía que seguir adelante, todavía tenía unos hijos que mantener, mi mamá y mi papá, yo de todas maneras tenía a muchas personas alrededor y tenía que seguir ayudándolas, había muchos guérfanos, unas mujeres muy enfermas, entonces yo tenía que seguir, por más mala que me sintiera... comencé a recorrer casi todo el país, del Chocó me fui hasta Urabá, luego a Antioquia y de Antioquia a Bolívar y de Bolívar a Bogotá y todo ha sido desplazamiento, yo no sé si estoy condenada a estar como mi papá, desplazada toda la vida... en estos momentos ni siquiera sé dónde está él, él anda con una maleta por todo el país, nunca sabemos dónde está, en todos los lugares donde llego, lo primero que hago es empezar a organizar grupos, y nunca dejo atrás mis muertos, yo lo que hago es volver a ver en qué van las denuncias y todo... yo creo que por eso es que no he podido parar en ningún lado (relato acompañado de risas)

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

En este sentido, reconocemos que hay un daño al proyecto de vida singular en Sofía, le es negada la posibilidad de conformar un núcleo familiar soñado y planeado desde su proyección inicial, es negada la posibilidad de ser campesina ya que fue desarraigada de su tierra, de su casa heredada. Sin embargo, hay una dinámica que permite a Sofía sortear la situación de daño a su proyecto de vida singular y comienza a dar cumplimiento al proyecto de vida plural, construido a partir de los relatos, las experiencias y las vivencias de los otros. Es así como la organización social, se convierte en un medio eficaz para dar trámite a la realización del proyecto de vida. Dijéramos entonces que la guerra vivida en el primer desplazamiento forzado, acompañado de pérdidas humanas, materiales, culturales, sociales, morales, espirituales, tuvo la capacidad de destruir el proyecto de vida singular de Sofía, pero fue potencializado de manera significativa el proceso de fortalecimiento del proyecto colectivo.

EL MOMENTO DEL ASENTAMIENTO EN OTRO LUGAR

Es complejo reconocer cíclicamente los asentamientos, puesto que nunca ha existido certeza del lugar donde se llega. Sofía al salir de su lugar de origen, no tenía claridad sobre el lugar donde llegaría, debido al choque emocional que había padecido. Una vez llega al primer lugar, a Quibdó, debe velar por sus hijos, por la subsistencia propia y la de los hijos, lo que conlleva a que sus duelos sean aplazados y se vea obligada a actuar inmediatamente para poder sobrevivir. Una vez está medianamente organizada en Quibdó, debe salir nuevamente para salvaguardar su vida, debido a amenazas de los grupos armados que asesinaron a sus familiares y amigos. Dijéramos entonces que la guerra vivida en el primer desplazamiento forzado, acompañado de

pérdidas humanas, materiales, culturales, sociales, morales, espirituales, tuvo la capacidad de destruir el proyecto de vida singular de Sofía, pero fue potencializado de manera significativa el proceso de fortalecimiento del proyecto colectivo.

...la situación era la misma, amenazas tras amenazas, porque es que yo donde llegaba era a organizarme con las mujeres y a mirar qué se podía hacer, lo que pasa es que el desplazamiento en todas partes es casi lo mismo, a la gente le matan su familia, y tiene que llegar a mendigar a la ciudad, entonces yo donde llego es a eso, es que nosotros no somos mendigos, nosotros tenemos derechos, y por eso creo que me va a pasar lo de mi papá, y tanto miedo que le tengo a eso, andar desplazada por todo el país, yo ya le había dicho, yo no sé dónde está mi papá ahorita.

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

Las constantes amenazas hacen de la vida de Sofía, un drama cotidiano, puesto que cada desplazamiento le trae nuevas pérdidas, nuevos daños, nuevas transformaciones, que afectan directamente su vida.

LOS NUEVOS DESPLAZAMIENTOS

No se percibe en este caso, una secuencia lógica y cíclica del desplazamiento forzado. En la mayoría de los casos, se habla de un desplazamiento que comienza, un asentamiento en un campo de refugiados y un retorno. En el caso de Sofía, no hay certeza del lugar de llegada, no existe retorno sino que se convierte en errante en su propio país. Cada una de las zonas geográficas a las cuales llega Sofía, cumplen la doble función, de lugares de llegada pero también de lugares de expulsión de población desplazada. El conflicto colombiano se densifica en todas las zonas del país, lo que genera nuevos desplazamientos que traen consigo rupturas, daños y transformaciones en la vida de quienes se ven obligados a padecerlo. Sofía ha sido obligada a desplazarse aproximadamente siete veces dentro de su territorio, el motivo principal de tal destierro, se justifica primordialmente en su labor social y política realizada. Sofía, es una mujer lideresa que reivindica los derechos humanos a pesar de la situación que vive, lo que ha generado múltiples desplazamientos, puesto que se ha decidido a denunciar las violaciones a los derechos humanos, este ha sido el principal motivo de los desplazamientos. Es una mujer que ha aplazado sus duelos, sus dolores, sus sentimientos, porque la urgencia de sobrevivir le ha quitado la posibilidad de elaborar sus pérdidas, sus duelos y sus dramas.

CONSECUENCIAS Y DAÑOS PSICOSOCIALES DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Son múltiples las consecuencias que en el desplazamiento forzado ocurren, éstas se dan a nivel individual, familiar y colectivo. Los daños, las pérdidas y las transformaciones que ocurren una vez padecido este hecho traumático, generan una serie de respuestas en el sujeto afectado, no se es la misma persona una vez padecido el desplazamiento, puesto que éste implica un cambio

abrupto de las actividades, las tradiciones, las creencias, las relaciones y la vida cotidiana en su conjunto. Después de ver las etapas con respecto al desplazamiento, nos vamos a centrar en presentar los cambios generados a causa de las mismas.

PÉRDIDAS, DAÑOS Y TRANSFORMACIONES IDENTIFICADAS EN EL MOMENTO DE ASENTAMIENTO EN OTRO LUGAR

Se reconoce en la narrativa de Sofía, que se perdieron prácticamente todas sus pertenencias en el primer desplazamiento. Las pérdidas que relaciona Sofía son asociadas también a una serie de transformaciones que en distinto orden provocan la inserción en un nuevo lugar y que en la práctica se traducen en una desmejora significativa de la calidad de vida, ya que el momento antes del desplazamiento siempre fue signado por la abundancia, por la providencia de la tierra, y en la ciudad se inserta en una sociedad de la prevención, donde debe existir la cultura del ahorro porque es incierto si el día de mañana habrá para comer. A estas transformaciones se le suman los cambios en la composición y roles familiares y los cambios en las relaciones sociales y comunitarias.

CAMBIO EN LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS

El cambio abrupto del campo a la ciudad, trae consigo un replanteamiento tácito de las actividades realizadas y con ello implicaciones psicosociales significativas.

...el cambio fue muy duro, una de las cosas era el trabajo con las comunidades, que era un trabajo grandioso, un trabajo de mucho beneficio para todas las comunidades, fue un cambio total, muy brusco, por ejemplo la cultura. Y económicamente, pues uno vivía súper bien, tenía en la casa todo, los animales, ganado, enceres, todo, todo, y como era patrimonio, y eso se perdió, porque cuando alguien se casaba pues allá había donde vivir, había donde sembrar, donde hacer todo, porque vivíamos en comunidad, el cambio fue muy brusco, por ejemplo dejar de hacer lo que uno estaba haciendo, por ejemplo el trabajo agrícola...

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

Este cambio trae consigo una serie de transformaciones en la cotidianidad de aquellos que se vieron obligados a dejarlo todo, en el momento de asentamiento en una ciudad, en el caso de Sofía, en Bogotá, después de arribar a ciudades como Quibdó, Medellín y Cartagena, ella experimenta un estado de precariedad generalizada, lo que la obliga a buscar elementos que le permitan su supervivencia y la adaptación elemental al nuevo contexto.

...yo me vi sin nada en esta ciudad, y a mí lo que me dio fue miedo, pero dije, si he pasado por tantos sufrimientos, esto no me queda grande, y lo primero que hice fue irme para Soacha a mirar qué encontraba, a mí nunca me gustó registrarme como desplazada, porque eso para mí generaba muchos riesgos, y además eso es muy maluco que lo miren a uno como el que pide, yo si le dije la otra vez a una funcionaria: pobre pero con dignidad, valla dele ese mercado a los paracos a ver si ellos pueden sobrevivir con eso, y deme a mí lo que le dan a ellos para hacer un proyecto productivo.

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

El momento de vulnerabilidad cuando se llega a una ciudad desconocida, puede generar en las personas, mayores niveles de angustia y ansiedad, sentimientos normales frente a una situación adversa que pone en cuestión su subsistencia. Sin embargo, las consecuencias del daño al proyecto de vida, lograrán sobrellevarse si el sujeto tienen otros valores de mayor importancia que le otorguen a su vida un nuevo impulso. En el caso de Sofía, se reconoce una extraordinaria fortaleza moral, de coraje, de un impresionante deseo de vivir y de una profunda vocación de servicio a los demás, y es esto lo que le permite superar su trauma existencial y día a día, encontrar la nueva razón de vida desde la organización social.

CAMBIOS EN EL NÚCLEO FAMILIAR

Los daños a nivel familiar comprometen cambios en la estructura y los procesos de la familia como referente de pertenencia afectiva y social: la ausencia de miembros por asesinatos, rupturas, descomposiciones, recomposiciones, cambios en las relaciones de poder y autoridad, cambios en los roles, actividades y hábitos familiares, cambios en las prácticas de socialización, así como cambios en los valores y las costumbres.

...desarraigo, porque las familias se tuvieron que ir, unas por un lado y otras por otro, porque ya no podíamos estar juntos, porque contra mi familia hubo una arremetida terrible, y ese fue uno de los motivos por los que decidimos no estar juntos, sino que nos íbamos a separar, haber si así por lo menos podíamos despistar al enemigo un poco (...) La familia era muy grande porque mi abuelo tuvo 32 hijos, el menor de mis tíos tuvo por ahí 12 o 13, más que todo la vereda donde nosotros vivíamos se componía era de familias. Yo tengo 13 hermanos. Bueno, entonces el número de la familia era súper grande, pero tenemos pocos ya, tenemos 4 mujeres y 5 hombres, papá y mamá están vivos pero cada quien está por su lado, y mis hijos son 4, están conmigo, y parte de otros primos y un sobrino también están conmigo que son hijos de mi hermano muerto.

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

El espacio de la familia ocupa en las representaciones de Sofía, uno de los escenarios en los que más se causaron daños, estos van desde la pérdida de miembros hasta la alusión al conjunto de valores que operaban como marco de referencia para la familia. Las representaciones de familia remiten en contexto, al espacio en el que se consolidan las creencias y los valores, supuestos compartidos sobre la manera de ser y actuar en el mundo. Estas construcciones basadas en los legados y tradiciones familiares que operaban de manera casi complementaria a los contextos específicos de origen, se ven hoy confrontados en los nuevos espacios y se movilizan, generando una especie de escisión que rompe algunas bases y transforma las condiciones de funcionamiento de la estructura. También, se reconoce cómo el dolor por la pérdida de sus seres queridos en el evento traumático no ha desaparecido, sino que se ha ido diluyendo y se ha ido transformando en el ímpetu por ayudar a los demás, es una clase de deuda simbólica con sus hermanos muertos, ya que de ellos es el legado de ayudar a los demás. El evento traumático potenció en Sofía el volcamiento de todos sus sentimientos y afectos, al cumplimiento del proyecto de vida colectivo que construyó a partir de los relatos, los discursos, las vivencias, de sus hermanos, esposo, padres, amigos.

CAMBIOS EN LAS RELACIONES SOCIALES Y COMUNITARIAS

En los primeros desplazamientos cuando se hacen de manera colectiva, este cambio no se percibe con tanta claridad, puesto que aún las colectividades persisten, sin embargo, con el paso del tiempo y los nuevos desplazamientos van fracturando los grupos sociales de apoyo.

...muchísimo, porque por ejemplo era el trabajo cultural más que todo que teníamos en la región porque nos entendíamos como mejor y era como más ameno el trabajo, el trabajo social por ejemplo, se llamaba trabajo social, trabajo comunitario, se elegía la junta directiva y todo, y el que tenía como la capacidad de tener el conocimiento de poder llevar a cabo ese trabajo pues a ese es que elegimos, y era elegido por unánime, y si la persona se portaba bien y le daba buenos resultados el trabajo, pues lo postulaban y duraba hasta 3 y 4 años porque la gente lo quería y la gente decía que era él el que iba a estar ahí. Nosotros hemos tenido mucha trayectoria en lo de liderazgo porque hemos sido personas honorables, honradas, trabajadoras, sinceras y con muchas ganas de trabajar con las comunidades, de poder ayudar a las personas...

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

Se reconocen dos movimientos, el primero que afecta sustancialmente el proyecto de vida colectivo: la desconfianza, el miedo, la incertidumbre, sentimientos insertados en las dinámicas sociales, a través de los grupos armados. El segundo movimiento es el fortalecimiento organizativo para resistir a la muerte, al miedo, a la desconfianza. La complejidad del conflicto armado colombiano, no permite hacer lecturas lineales, ya que sería mucho más fácil identificar, los cambios al proyecto de vida de una persona que sale del Chocó y se asienta en Bogotá, la continuidad y degradación del conflicto, nos permite reconocer los cambios, las transformaciones, en contextos cambiantes, por lo tanto, lo que en el primer desplazamiento pudo ser un cambio sustancial, en el segundo desplazamiento se modifica valiosamente. En el caso particular de Sofía, reconocemos un primer momento después del primer desplazamiento, en su primer asentamiento en Quibdó, un fortalecimiento conjunto de la organización social, sin embargo, después del segundo desplazamiento esas redes se transforman, se modifican, pero lo que continúa es el deseo de «ayudar a los demás». Es este el lema fundamental de su proyecto de vida transformado, es a este lema que se aferra para afrontar las nuevas afrentas a su dignidad. La organización social entonces, es el estímulo que permite Sofía sobrevivir a pesar de las transformaciones de sus cotidianidades, le permite mantener su proyección inicial con algunos cambios, pero siempre conservando el fin último de organizarse y organizar para defender los derechos. De igual manera, la organización social ha sido el aliciente significativo, en su proyecto de vida reconstruido durante el éxodo. Sin embargo esta opción por los demás a traído consigo una serie de afrentas constantes a su proyección inicial; las amenazas, los hostigamientos se han incrementado en los últimos tiempos en la ciudad de Bogotá, no sólo tiene que sortear su subsistencia económica en la capital, sino que debe cambiar de lugar de vivienda constantemente; por lo tanto, el proyecto de vida de Sofía sigue viéndose afectado por la presencia y recurrencia del conflicto armado, que sigue despojándola a diario.

...tenemos un espacio que no es una ONG, y tenemos una organización y queremos montar una organización de solo mujeres muy grande, con mucha fuerza porque ya tenemos como 150 mujeres organizadas capacitándolas en diferentes áreas de capacitación... «Hay que buscar todas las formas posibles para que la verdad salga a la luz»... nos organizamos y desde ese momento fue que comenzaron a perseguirnos, pero a mí ya me han perseguido por todo el país por defender mis derechos y los de los demás.

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

La organización social se convierte en un espacio donde se potencian capacidades de las personas, en este caso en particular, Sofía transfiere sus sentimientos y emociones en la organización.

DAÑOS SUBJETIVOS CAUSADOS

Este tipo de daño, corresponde al daño moral y al daño psicológico. No corresponde a un evento traumático en particular debido a la complejidad del caso de Sofía; sin embargo en toda su historia de desplazamiento, se pueden identificar unos daños morales y psicológicos causados en el momento de la masacre. Este momento se refiere con mayor dolor que otros, sin embargo también en el drama del destierro se identifican otros daños particulares relacionados con su labor social y política.

EL DAÑO MORAL

El momento que se refiere con mayor dolor es el momento de la masacre, en particular la forma como ocurrió y lo que rodeó el momento.

...lo que más me ha dolido de todo, es que a mi esposo le escribieron en un pedazo de cartón, que lo habían matado dizque por «perro», que porque se metió con otra vieja, eso que llaman crímenes pasionales, y fue falso porque yo vi la cara del que me lo mató, y ellos mataban porque había muchas cosas que no querían que se supieran...también la muerte de mi hermano, del mono, el hasta salió por televisión cuando trabajaba allá por los trabajadores de las bananeras, es que a él le gustaba mucho ayudar, y mire que nadie de la familia se quedó ni con una foto, todo lo que él hizo como que no sirvió.

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

Es la afectación de la imagen, es el daño a la honra, daño a la dignidad, en este caso, el daño a la honra y a la dignidad de los muertos, esto genera un daño moral en esta mujer muy agudo, puesto que lleva más de 8 años con el proceso de denuncia de los asesinatos de sus familiares y nunca ha tenido respuesta por parte del Estado colombiano. La exigencia de los derechos la ha puesto en riesgo, han sido múltiples trámites adelantados en la exigencia de justicia, y ninguno ha operado, esto ha generado en Sofía un desgaste enorme y una frustración palpable en la no dignificación de sus muertos, se siente en deuda con ellos, y es esto lo que funda el daño moral que hace presencia en su cotidianidad.

EL DAÑO PSICOLÓGICO

Se refiere un cambio en el comportamiento, debido a todo el drama del desplazamiento, no sólo generado a partir del evento traumático de la masacre, sino a través del tiempo del desarraigo.

Desplazamiento forzado y proyecto de vida: Un estudio de caso en Colombia



...después de todo lo que me ha pasado, yo si veo mucho que he cambiado, ahora soy como más explosiva, no se como decir, ya no me da miedo de nada, ya tanto que he perdido como que no le tengo miedo a muchas cosas, pero también hay otras que si le tengo miedo, es que yo digo, bueno si me matan, que lo hagan pero después que yo deje como mi vida en un libro para que no me pase lo de mi hermano, por eso me gustó tanto el libro que hicimos con las mujeres, ahí dibuje todas mis mariposas.

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

Se reconocen cambios abruptos en la personalidad de Sofía, la tranquilidad, la pasividad, con que desempeñaba sus trabajos en el campo, se ve alterada sustancialmente, ya que la inserción en nuevos contextos urbanos signados por el consumo, la desconfianza, la sobrevivencia, la insertan en dinámicas diferentes que exigen nuevas formas de comportamiento, hay un cambio significativo en su personalidad. La sobresaturación de actividades organizativas, se convierten en un mecanismo de escape a las situaciones personales adversas que se presentan, lo que no ha permitido elaborar muchos duelos que han quedado trastocados por las mismas situaciones adversas que se presentan.

...casi siempre quiero estar trabajando, de reunión en reunión, porque cuando llego sola a la casa, siento mucha tristeza, recuerdo mucho lo que tenía, a mis hijos, mi esposo, mi familia unida...pero es más duro por ejemplo cuando llega una fecha especial, un cumpleaños, un aniversario, eso es muy difícil, prefiero estar ocupada que pensar en eso que me da tanto dolor.

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

Al igual que muchas de las personas que han padecido el rigor de la guerra manifestado en el desplazamiento, se han visto enfrentadas a irrupciones en el sueño, temores constantes, zozobra imperante, a esto no escapa la situación psicológica de Sofía, debido a que fue ella quien presenció la muerte de sus seres queridos, generando esto una huella enorme en su relación con su entorno. Hay una transformación en las formas de alimentación relacionado esto con el evento traumático.

...casi no me gusta preparar carne, me da mucho fastidio verla cruda, una modificación en las formas de confrontar la cotidianidad...cada vez que voy a ir al médico tengo que prepararme durante mucho tiempo porque casi no puedo ver sangre.

(Texto extraído de las entrevistas realizadas a Sofía)

Todas esta son manifestaciones de una psiquis afectada por el evento traumático, no le es permitido ser la mujer que era antes, le acontecen muchos duelos no elaborados y situaciones no asimiladas que han sido cubiertas con la multiplicidad de actividades realizadas en el ámbito social y político.

DAÑO AL PROYECTO DE VIDA

A continuación mostramos los daños generados al proyecto de vida en la identidad, la autonomía, la seguridad vital y la seguridad existencial de Sofía.

DAÑO A LA IDENTIDAD

Se requiere preguntar quién era Sofía y ahora quién es. Sofía era una campesina que desde sus primeras proyecciones apostaba a la consolidación de un hogar nuclear tradicional, en el que desempeñaría funciones domésticas, agrícolas, se responsabilizaría de sus hijos y de su esposo. De igual manera se proyectó como una mujer que ayudaría a los habitantes de su región, la solidaridad que caracteriza a las personas del campo, era representada por esta familia extensa que gozaba de buen prestigio en la región, los convites eran convocados por la familia de esta mujer, las reuniones, las fiestas, las celebraciones, las tomas y demás actividades propias de la vida de campo. La tradición mayor de esta familia se expresaba en las tierras heredadas por los hijos, las casas eran heredadas de generación en generación, esto les permitía gozar de una muy buena estabilidad, económica y social ya que el territorio proveía todo lo necesario. Ahora Sofía es una persona que vive sola en la ciudad de Bogotá, es viuda, los hijos que le quedan están en diferentes partes del país, ella desconoce dónde está su papá, su mamá está con una de sus hermanas, los hermanos que aún están vivos no sabe dónde están. El evento traumático desestabilizó completamente su núcleo familiar, ahora ya no es campesina, sino es una mujer de ciudad, la estabilidad otorgada por el territorio y el patrimonio heredado, desapareció, ahora es una mujer errante al igual que su padre, no tiene lugar estable, no tiene certeza económica. Se ha transformado todo su vínculo identitario con la tierra, puesto que el pavimento de la ciudad le resulta agreste para entablar relación con él. El ámbito de acción de su ayuda a los demás se ha ampliado considerablemente, puesto que al lugar donde llega, comienza a gestar procesos de organización particularmente con grupos de mujeres. En este sentido también se reconoce un cambio en su identidad, puesto que las situaciones han hecho de Sofía que fue campesina introvertida, a ser una mujer enérgicamente extrovertida.

DAÑO A LA AUTONOMÍA

Las posibilidades de vida establecidas en el campo permiten a las personas realizar ejercicios de libre decisión, puesto que cuentan con sus propias herramientas constitutivas, la capacidad de trabajar la tierra, la capacidad de gestar procesos de solidaridad, no se sienten dependientes de «otros» que no sean significantes, es el propio esfuerzo, el trabajo, que permite gozar de certezas de vida en la cotidianidad. Sofía antes del desplazamiento forzado, gozaba de la posibilidad de decidir por sí misma la ruta de su vida, podía decidir el cómo vivir, dónde vivir, con quién vivir. Después del evento traumático la ruta a recorrer ha sido marcada por la acción intencionada de otros, todos los desplazamientos que ha tenido en el territorio colombiano, ponen de presente la imposibilidad de decidir su rumbo, puesto que las amenazas constantes obligan decisiones que a bien no la hacen sentir identificada con su proyecto.

DAÑO A LA SEGURIDAD VITAL

Este daño obliga a la persona a realizar un paso abrupto: del vivir al subsistir.

Antes del evento traumático, se narran épocas de abundancia, de felicidad, donde se trabajaba para construir patrimonio que pudiese pasar a los hijos. Había una estabilidad socio económica

que permitía tener certezas de actuar, de construir, porque todo lo que se hiciera era con la intención de forjar futuro. En la actualidad, Sofía se ve obligada a vivir en una sociedad de riesgo, «para qué comprar casita, si mañana demás que me vuelven a echar de acá» en una sociedad que limita las proyecciones futuras y obliga a vivir en la inmediatez; hay una transformación enorme en las formas de vida, no hay posibilidad de sembrar su propia comida, hay terceros que cumplen con estas necesidades que antes eran satisfechas personalmente, o por el núcleo familiar. Esta falta de garantía de estabilidad, genera igual en Sofía un proceso de errancia, donde no encuentra lugar posible para asegurar su vida.

DAÑO A LA SEGURIDAD EXISTENCIAL

Hay un cambio enorme en las formas de relacionarse con el entorno y sus participantes, las relaciones sociales que antes del desplazamiento forzado eran revestidas de vínculos fundados en la confianza, en la tranquilidad, en la solidaridad, se transforman de modo tal que hay una pérdida de las certezas mínimas y de las creencias básicas para vivir. Sofía contaba con un entramado social atravesado por las formas particulares de vida en el campo, relaciones de confianza, de solidaridad, de ayuda mutua, ambientes recubiertos de tranquilidad. Al llegar a las grandes ciudades, las dinámicas en el entramado social cambian abruptamente, se comienza a vivir en un ambiente de desconfianza, de zozobra, de intranquilidad, lo que genera en esta mujer diversas formas de recordar su pasado con dolor; siempre existe una demanda implícita y explícita de estar como estuvo antes. Estamos pues, de cara a un evento traumático que trastocó la vida de una ciudadana colombiana, un evento que generó daños subjetivos, morales, psicológicos y más aún dañó su proyecto de vida. En 1997 ocurrieron los primeros hechos traumáticos que marcaron la vida de Sofía, a 11 años de lo acontecido, no se tiene ningún fallo legal que permita la dignificación de sus familiares asesinados, sin embargo, a puertas del exilio, esta mujer continúa luchando por *la verdad, la justicia y la reparación*, que cada vez se va esfumando en los procesos de impunidad del país.

Sofía debe salir del país, porque las amenazas se han incrementado aún más. En 2009, asesinaron a otro de sus hermanos y debe salir para salvaguardar su vida. Reconocemos hasta este momento de su historia, múltiples daños psíquicos, daños morales y daño al proyecto de vida, donde muchas veces se ha puesto en duda su sentido valioso de la vida, ¿hasta cuándo la organización social podrá sostener tantos daños psíquicos, morales y al proyecto de vida, contenidos en la historia de esta mujer?

SINTESIS

En la actualidad, Colombia cuenta con aproximadamente 4 millones de personas que se han visto obligadas a vivir el destierro, sin embargo, las cifras no pueden dejar enfriar el sentimiento por cada una de las personas que se ven obligadas a dejarlo todo para salvaguardar sus vidas. El estudio de caso permitió valorar una realidad que acontece a un número indeterminado de

personas. En el caso estudiado, vemos la realidad palpitante de una mujer que se ve obligada a huir en repetidas ocasiones para salvaguardar su vida y la de los suyos. Es la historia de una mujer que al igual que muchas colombianas una vez despertaron de una pesadilla y se encontraron en una fría ciudad sin los suyos, con el sudor de sangre que aún corría tras el paso de los señores de la muerte. Es la vida hecha palabra de una mujer que perdió su familia, su tierra, su casa, su herencia, su lugar y su sembrado. Es la manifestación de la guerra empecinada en doblegar a una mujer que sólo sabía sembrar, cosechar, cocinar, cuidar a sus hijos, a su esposo y a su comunidad. Es entonces, el caso de una mujer que le arrebataron sus proyecciones futuras construidas en el seno de su hogar, pero es el caso de una mujer que sobre el dolor construye nuevos mundos posibles. El caso que se narra, después de generar una mezcla de sensaciones y sentimientos, permite descubrir la dramática situación a la cual se ven sometidas millones de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. Más allá de ser unos datos estadísticos, unos números, son seres vivientes que deambulan por las calles tratando de sobrevivir a los estragos de la guerra que se empecinó en doblegarles.

Es la manifestación y la comprobación del daño al proyecto de vida en todas sus dimensiones individuales, familiares y sociales, es el llamado urgente de un pueblo latinoamericano que se sume en el dolor de la ausencia, en el dolor de la complicidad y en el dolor del olvido. Pero es un pueblo latinoamericano que ruge entre el dolor y la ceniza, y se niega a morir en el olvido, porque en ese rincón de Suramérica:

Nadie quiere trincheras, todos queremos surcos,
queremos tallos dulces en lugar de fusiles,
y en vez de municiones queremos dulces granos
y graneros repletos de marzos y de abril.

Fragmento, «Plegarias desde América». Por: Carlos Castro Saavedra.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, A. (1995): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo Boixareu Universitaria. Universidad de Barcelona.
- ARANGO, S y CARDONA G. (2001): «Desplazados: elementos para su caracterización», *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Tecnológica de Pereira*, 28. (en línea) [22 de febrero de 2010]. <<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/acevedo.htm>>.
- BELLO, M.N. (2003): «Ponencia presentada en la Conferencia regional», *Globalización, migración y derechos humanos*, Programa Andino de Derechos Humanos. PADH. Quito, Ecuador.
- BELLO, M.N. (2007): *Cátedra Virtual sobre Desplazamiento forzado*, Universidad Nacional de Colombia UN Sede Bogotá. PIUPC-ACNUR. Módulo temático 6. Bogotá.

- BELLO, M.N. CARINAL, E.M. y ARIAS, F. (2007a): *Efectos Psicosociales y culturales del desplazamiento*. Fundación Dos Mundos, Corporación AVRE, Universidad nacional de Colombia PIUPC. Bogotá.
- CAMILO, G. A. (2002): «Impacto Psicológico del Desplazamiento Forzoso: estrategia de intervención», *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. Fundación Dos Mundos, Corporación AVRE, Universidad nacional de Colombia PIUPC. Bogotá.
- MARTÍN, B. I. (1989): «Democracia y Reparación», en D. BECKER y E. LIRA (Eds.), *Derechos Humanos: todo es según el dolor con que se mira*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos humanos.
- PÉREZ, P. (2002): «La concepción psicosocial y comunitaria del trabajo en catástrofes. Nuevas perspectivas en el marco de la elaboración de un programa internacional de formación de formadores», *Centro de documentación GAC*. (en línea) [7 de abril de 2010] <<http://www.psicosocial.net>>.



Jornades de Foment de la Investigació

EFFECTO ANSIOGÉNICO Y SUPRESIÓN MOTORA INDUCIDOS POR DOSIS ALTAS DE CAFEÍNA: ESTUDIO EN MODELOS ANIMALES

Laura LÓPEZ-CRUZ
Marta PARDO
Alicia DOSDA
Mercè CORREA

1. INTRODUCCIÓN¹

El consumo de bebidas energéticas, solas o combinadas con alcohol, se está convirtiendo en una práctica común entre la población joven. Las investigaciones actuales giran en torno a la hipótesis de que la cafeína, presente en la mayoría de bebidas energéticas en altas concentraciones, combinada con el alcohol, podría contrarrestar algunos efectos de la intoxicación alcohólica. En este sentido, los consumidores informan percibir una reducción del sueño y un aumento de la sensación de placer cuando combinan estas dos sustancias. Estos resultados hacen pensar en que la combinación de estas dos sustancias legales podría reducir los efectos depresores del alcohol y/o incrementar la intensidad/duración de sus efectos excitadores (Ferreira et al., 2004). Mientras que los efectos de la cafeína y del alcohol como sustancias aisladas han sido ampliamente estudiados, pocos han sido los estudios que han explorado su posible interacción.

La cafeína, principal ingrediente psicoactivo de las bebidas energéticas, es un antagonista no selectivo de los receptores de adenosina, un neuromodulador del Sistema Nervioso Central (SNC) y periférico. La adenosina tiene múltiples efectos sobre el SNC: modulación de la actividad locomotora, efectos hipnóticos y ansiolíticos entre otros (Deckert et al., 1998; Correa y Font 2008). La cafeína, como antagonista de los receptores A₁ y A_{2A} de adenosina (Fredholm et al., 1999), bloquea la acción de este neuromodulador sobre diferentes grupos neuronales donde se encuentran estos receptores, bloqueando por tanto los efectos sedativos, ansiolíticos e inductores de sueño controlados por estos. La cafeína además ha demostrado ejercer efectos ansiogénicos a dosis moderadas y altas en la mayoría de estudios farmacológicos (Charney et al., 1985; El Yacoubi et al., 2000) y curiosamente ha demostrado promover el consumo voluntario de etanol en ratas macho (Kunin et al., 2000). En paradigmas conductuales ha demostrado aumentar la locomoción espontánea en dosis bajas (15 mg/kg) pero no a dosis moderadas (30 mg/kg) (Lopez-Cruz et al., 2010). En humanos, dosis moderadas de cafeína mejoran el rendimiento en tareas que requieren atención, tiempo de reacción, búsqueda visual, memoria, reconocimiento de rostros, etc. (Hewlett and Smith, 2006), otros estudios han demostrado que aumenta los niveles de alerta y ánimo así como reduce los efectos negativos de la privación de sueño (Bonnet et al., 2006).

El alcohol, por su parte, afecta a numerosos sistemas de neurotransmisión siendo uno de ellos el neurotransmisor purinérgico adenosina. Entre los efectos de la adenosina ya comentados está la modulación de los niveles de ansiedad. Esta modulación se ve potenciada cuando los niveles de adenosina aumentan. Un incremento de adenosina en el Sistema Nervioso Central puede llevarse a cabo de diferentes maneras siendo una de ellas la administración de alcohol. Se ha demostrado que el etanol no sólo incrementa la liberación de adenosina al espacio extracelular (Clark y Dar, 1989) sino que además inhibe su recaptación (Nagy et al., 1990). En este sentido, el alcohol administrado de forma aguda y a dosis moderadas ha demostrado ejercer efectos

¹ Investigación financiada por proyecto investigación Fundació Bancaixa-UJI. P1A2007-15 y beca predoctoral Bancaixa-UJI 2009

Investigación financiada por Conselleria de Sanitat. Generalitat Valenciana. (AP-154/10).

ansiolíticos en diferentes paradigmas conductuales tanto en humanos (Abrams y cols. 2001) como en roedores (Correa et al., 2005, 2008) y son bien conocidos sus efectos depresores en la locomoción o de incoordinación motora (Chuck et al., 2006). Son muchos los estudios que dan soporte a los efectos ansiolíticos del alcohol, entre ellos, los que se basan en la «teoría de la reducción de tensiones» que sugieren que el alcohol en humanos es consumido para afrontar o aliviar situaciones que generan un estado emocional negativo (Conger, 1956) y aunque la ansiedad no sería la única causa del consumo de alcohol, si que parece demostrarse una alta relación entre ambos fenómenos en subpoblaciones de alcohólicos (Kidorf y Lang, 1999).

Como se ha mencionado anteriormente, el consumo de bebidas energéticas con altas dosis de cafeína, combinadas con bebidas alcohólicas, está incrementando en la población (O'Brien et al., 2008). Son varios los estudios que apoyan esta afirmación. Un estudio realizado con una amplia muestra de estudiantes universitarios estadounidenses (n=496) informa que un 27% de los jóvenes dicen haber consumido bebidas en las que se combina alcohol y bebidas energéticas 30 días antes de la entrevista. Entre los consumidores de esta combinación, un 49 % informaron haber consumido más de tres bebidas energéticas cada vez que consumían esta combinación cafeína-alcohol (Mailinauskas et al. 2007). Por otra parte, en un estudio con 1253 estudiantes universitarios, mostró que había entre ellos mayor porcentaje de hombres consumidores de bebidas energéticas y que el consumo de alcohol era más frecuente en estos que en aquellos no consumidores de bebidas energéticas (Arria, et al., 2008). Esto podría estar relacionado con los estudios que demuestran un aumento de consumo voluntario de alcohol tras el consumo de cafeína en animales (Kunin et al., 2000) o como veremos más adelante podría estar asociado a la disminución de la percepción subjetiva de intoxicación etílica tras el consumo de cafeína en humanos. Algunos consumidores afirman consumir bebidas energéticas sin combinarlas con alcohol para aumentar su energía y paliar el sueño (Malinauskas et al., 2007).

Entre los efectos de la combinación cafeína-alcohol, un estudio mostró que el consumo de bebidas energéticas con altas concentraciones de cafeína (*Red Bull*) junto a una bebida alcohólica (vodka) reducía la percepción de incoordinación motora en comparación con la percepción de ésta habiendo consumido solo alcohol (Ferreira et al., 2006). Sin embargo, estos resultados no fueron consistentes cuando esta percepción subjetiva se comparó con los efectos objetivos. En realidad esta combinación cafeína-alcohol no disminuía los efectos de incoordinación motora, tiempo de reacción o concentraciones de alcohol en aire espirado. Estos resultados son consistentes con otras investigaciones sobre la interacción cafeína-alcohol (Ferreira et al., 2006). De hecho, la combinación de bebidas energéticas y alcohol, hace que los consumidores pierdan la sensación subjetiva de intoxicación alcohólica, cosa que puede hacer que las conductas de riesgo relacionadas con el consumo de alcohol se incrementen. En este sentido, estudios recientes con estudiantes universitarios que comparan consumidores de la combinación cafeína-alcohol y consumidores de alcohol, han demostrado que los consumidores de la combinación parecen tener mayor prevalencia de consecuencias relacionadas con el consumo de alcohol, como por ejemplo, conducir bajo sus efectos, herirse o lesionarse o realizar conductas sexuales de riesgo. Además, la combinación de bebidas energéticas con alcohol está asociada con una

alta probabilidad de un consumo abusivo del alcohol relacionado con la pérdida de experiencia subjetiva de la intoxicación etílica (O'Brien et al., 2008). En este sentido, estudios con modelos animales también sugieren que la cafeína puede aumentar las propiedades psicoestimulantes de bajas dosis de alcohol, de la misma manera que a su consumo voluntario (Kunin, et al., 2000).

Son pocos los trabajos existentes hasta la fecha que evalúan las acciones de los antagonistas de los receptores de adenosina (como la cafeína) sobre la regulación que el alcohol de manera aguda o crónica ejerce sobre la ansiedad y ejecución motora. En este sentido, el pretratamiento con cafeína a dosis que no generan ansiedad reduce los efectos de una administración aguda de alcohol en ratones (Prediger et al., 2004). Por otro lado, la ansiedad inducida por la retirada del etanol es reducida por la administración de dosis de adenosina que en sí mismas no son ansiolíticas (Prediger et al., 2006).

Vemos pues que los estudios de la interacción cafeína-alcohol ofrecen diferentes resultados; por una parte se observa que incrementa el riesgo de conductas disruptivas propias de la intoxicación alcohólica como posible consecuencia de la disminución de la percepción subjetiva de sus efectos pero no mejora los déficits causados por el alcohol en coordinación motora, tiempo de reacción visual, etc. evaluados objetivamente, y por otra, otros estudios muestran que diferentes dosis de cafeína parecen antagonizar los efectos depresores del alcohol, por ejemplo en la actividad locomotora (Ferreira et al., 2004), o el rendimiento motor en humanos (Liguori y Robinson, 2001). A pesar de los resultados de múltiples estudios que giran en torno a esta temática cafeína-alcohol, no hay un conocimiento exacto de qué rango de dosis de cafeína es necesario para reducir la intensidad de los efectos depresores del alcohol y tampoco una forma de estudiar la diferente sensibilidad mostrada por los sujetos a esta interacción.

Por todo ello, en este trabajo se estudian los efectos de dosis moderadas y altas de cafeína en diferentes paradigmas de actividad locomotora (Campo abierto y Rueda de actividad) y también los efectos de estas mismas dosis en parámetros relacionados con la ansiedad y estrés. Esto último se evaluará mediante paradigmas conductuales (en la Caja Luz-Oscuridad y en el Laberinto Elevado en Cruz) y también analizando parámetros neuroendocrinos (nivel de corticosterona en plasma) como índice de los niveles de estrés. En futuras investigaciones estudiaremos la interacción de estas mismas dosis de cafeína en combinación con alcohol y su posible efecto de potenciación y/o compensación de los efectos excitatorios, incoordinantes y ansiolíticos del alcohol.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. SUJETOS

Fueron empleados ratones macho de la estirpe CD1, procedentes de Harlan-Interfauna Ibérica S.A. (España). Los animales fueron alojados en cajas de tres ratones con comida para roedores (Panlab S.L., España) y agua potable disponible *ad libitum*. La colonia estaba mantenida a

22°C±1°C, con una humedad media del 55% e iluminación durante ciclos de 12 horas de luz-oscuridad. Los experimentos fueron llevados a cabo durante el ciclo de luz. Se utilizaron un total de 8-10 sujetos por condición experimental en cada experimento. Todos los procedimientos siguieron las directrices para el uso de animales de experimentación del Consejo de la Comunidad Europea (86/609/ECC).

2.2. DROGAS

Todas las drogas y sustancias químicas fueron administradas de modo agudo mediante una inyección intraperitoneal (IP), utilizando como vehículo solución salina isotónica (0.9%) para todos los grupos control de los diferentes experimentos.

La cafeína (Sigma-Aldrich, España) fue disuelta en solución salina. Las diferentes dosis de cafeína utilizadas fueron de 0, 25, 50 y 100 mg/kg.

2.3. APARATAJE Y PROCEDIMIENTOS

Se ha evaluado la actividad motora mediante diferentes paradigmas conductuales, expuesto a continuación.

2.3.1. LOCOMOCIÓN EN CAMPO ABIERTO

La actividad locomotora se evaluó durante 15 minutos en un Campo Abierto en un cilindro de plexiglás transparente de 25 x 30 cm dividido en su base en 4 cuadrantes de iguales dimensiones. Se registró el número de cruces horizontales como índice de los niveles de locomoción espontánea. Este paradigma suele producir, en condiciones control, niveles de locomoción bajos, ya que los animales rápidamente se habitúan al cilindro por lo que dejan de explorar.

2.3.2. ACTIVIDAD LOCOMOTORA EN RUEDA DE ACTIVIDAD

Las Ruedas de Actividad (Hugo Basile, Italia) consisten en cajas de alojamiento estándar con una rueda de actividad en un lateral de la caja. Dicha rueda está conectada a un contador automático que registra las vueltas completas de la rueda. Se consideró el número de cuentas totales en la Rueda de Actividad durante 30 minutos. Las dosis de cafeína utilizadas en este caso fueron de 0, 25, 50 y 100 mg/kg. La conducta motora evaluada en este paradigma se trata de una conducta reforzante en sí misma, ya que los roedores prefieren esta actividad respecto a otras. Como consecuencia, este paradigma produce altos niveles de locomoción. Esto permite que este paradigma sea útil para evaluar los efectos deteriorantes y supresores de las drogas.

Para la evaluación de los efectos ansiogénicos y estresantes de la cafeína se utilizaron diferentes procedimientos conductuales (Caja Luz-Oscuridad y el Laberinto Elevado en Cruz) y por otra parte, parámetros neuroendocrinos (niveles de corticosterona en plasma).

2.3.3. TEST DE ANSIEDAD EN CÁMARA DE LUZ-OSCURIDAD

En este test el animal es situado en una caja que consta de dos compartimentos, uno intensamente iluminado y el otro, cuyo tamaño es sensiblemente inferior, en penumbra. El animal es situado en el compartimento oscuro. Teniendo en cuenta que la tendencia innata del animal es «refugiarse» en el compartimento oscuro, se considera que la disminución del número de entradas del animal al compartimento luminoso respecto a un grupo control, es indicio de altos niveles de ansiedad. En este trabajo se contabilizó el número de entradas en el compartimento luminoso de la Caja Luz-Oscuridad durante 5 minutos.

2.3.4. TEST DE ANSIEDAD EN LABERINTO ELEVADO EN CRUZ

Este test utiliza la aversión innata que los roedores muestran por las áreas elevadas y desprotegidas. El aparato consiste en dos corredores (65 cm de largo x 5 cm de ancho) que se cruzan en el centro y que se encuentran elevados en relación al suelo (50 cm). Uno de los corredores tiene paredes elevadas (brazo cerrado) y el otro corredor sólo dispone de un pequeño borde que evita que el animal se caiga (brazo abierto). Se requiere que los animales nunca antes hayan sido expuestos al laberinto porque rápidamente se genera habituación y ello reduce la tendencia espontánea del animal a explorar un ambiente nuevo. Los roedores en condiciones control exploran y pasan más tiempo en el brazo cerrado, sin embargo una gran variedad de fármacos con propiedades ansiogénicas tienen como efecto manifiesto disminuir el tiempo que los animales pasan en el brazo abierto en relación al cerrado. De este modo, una sustancia que administrada a los animales disminuya el tiempo que los roedores pasan en los brazos descubiertos del laberinto potencialmente tendrá acciones ansiogénicas. En este sentido, se consideró el número de entradas en los brazos abiertos respecto al total de cruces totales a todos los brazos y el tiempo de permanencia de los animales en los brazos descubiertos en un periodo de 5 minutos.

2.3.5. DETERMINACIÓN DE CORTICOSTERONA EN PLASMA

Tras la anestesia los animales son sacrificados para la obtención de sangre troncal. La extracción de sangre se realiza tras los 90 minutos de la inyección para todos los animales. El análisis del contenido de corticosterona (ng/mg) se realizó mediante un kit comercial preparado para ser analizado por un sistema VICTOR. Se analizaron los niveles de corticosterona en plasma (ng/mg) en función de las dosis de cafeína de cada condición experimental (0, 25, 50, 100 mg/kg).

2.4. PRUEBAS ESTADÍSTICAS

El procedimiento estadístico utilizado para cada uno de los experimentos fue un ANOVA de un factor (dosis de cafeína). Tras la comprobación del efecto significativo del factor dosis de cafeína, realizamos una prueba post-hoc Fisher LSD con el objetivo comprobar si hay diferencias significativas entre los diferentes niveles del factor. Todos estos procedimientos estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa estadístico *Statistica*.

3. RESULTADOS

3.1. BLOQUE 1: EFECTO DE DOSIS MODERADAS Y ALTAS DE CAFEÍNA EN LOCOMOCIÓN

3.1.1. EXPERIMENTO 1: EFECTO DE DOSIS MODERADAS Y ALTAS DE CAFEÍNA EN LA LOCOMOCIÓN ESPONTÁNEA EN CAMPO ABIERTO

Realizamos un análisis estadístico por medio de un ANOVA de 1 factor (dosis de cafeína) que mostró un efecto significativo ($F(3,50)=12.885, p<0.01$). Una posterior prueba post-hoc Fisher LSD reveló un efecto significativo ($p < 0.05$) de las tres dosis de cafeína (25, 50 y 100 mg/kg) respecto a la del grupo control (0 mg/kg). También resultó ser significativa ($p < 0.01$) la diferencia entre los efectos de la dosis de 100 mg/kg respecto al efecto de las dosis de 25 y 50 mg/kg de cafeína.

Estos resultados muestran un aumento significativo de la locomoción horizontal con dosis moderadas-altas (25 y 50 mg/kg) de cafeína respecto al grupo control. Por otra parte, se observó una disminución significativa de la locomoción producida por la dosis más alta de cafeína (100 mg/kg). Así pues, cuando la línea base de locomoción es baja, como ocurre en el Campo Abierto, dosis medias de cafeína aumentan la locomoción espontánea mientras que dosis altas la disminuyen de forma significativa (Figura 1).

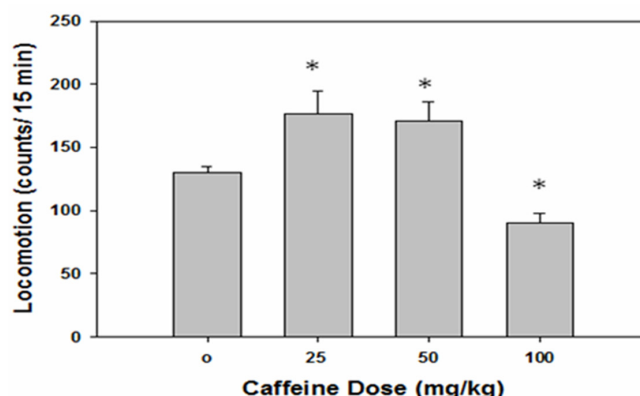


Figura 1. Efecto de la administración aguda de cafeína (0, 25, 50 o 100 mg/kg, IP) en la locomoción espontánea en Campo Abierto. Media \pm SEM del número de cruces en 15 minutos. * $p < 0.05$ respecto a grupo control.

3.1.2. EXPERIMENTO 2: EFECTO DE DOSIS MODERADAS Y ALTAS DE CAFEÍNA EN LOCOMOCIÓN EN RUEDA DE ACTIVIDAD

El ANOVA de 1 factor (dosis de cafeína) realizado mostró un efecto significativo ($F(3, 25)=7.151, p < 0.01$). La prueba post hoc Fisher LSD mostró diferencias significativas ($p < 0.01$) entre los efectos de todas las dosis de cafeína (25, 50 y 100 mg/kg) respecto a la del grupo control (0 mg/kg). No se observó en este caso, diferencias significativas entre dosis moderadas (25 mg/kg) y altas (50 y 100 mg/kg). Estos resultados muestran que con niveles basales de locomoción altos, como los que se obtienen en las Ruedas de Actividad, dosis moderadas y altas de cafeína no sólo no resultan estimulantes sino que disminuyen de forma significativa la locomoción respecto al grupo control (Figura 2).

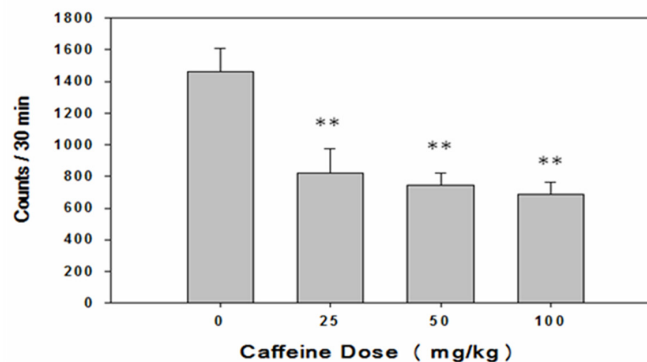


Figura 2. Efecto de la administración aguda de cafeína (0, 25, 50 o 100 mg/kg, IP) en locomoción en Rueda de Actividad. Media \pm SEM del número de cuentas en 30 minutos. ** $p < 0.01$ significativamente diferente respecto al grupo control.

3.2. BLOQUE 2: EFECTOS DE DOSIS MODERADAS Y ALTAS DE CAFEÍNA EN PARÁMETROS CONDUCTUALES DE ANSIEDAD Y NEUROENDOCRINOS DE ESTRÉS

3.2.1. EXPERIMENTO 1: EFECTOS DE DOSIS MODERADAS Y ALTAS CAFEÍNA EN PARÁMETROS DE ANSIEDAD EVALUADOS EN LA CAJA LUZ-OSCURIDAD

El ANOVA de 1 factor (dosis de cafeína) mostró un efecto significativo ($F(3,57) = 3.01$, $p < 0.05$). La prueba post-hoc Fisher LSD, demostró que dosis de 50 y 100 mg/kg de cafeína se diferencian de forma significativa ($p < 0.05$) del grupo control en cuanto a la frecuencia con la que el animal sale al compartimento luminoso de la Caja Luz-Oscuridad. No se observan estos efectos con dosis de 25 mg/kg.

Estos resultados muestran un aumento significativo de los índices de ansiedad con dosis altas de cafeína (50 y 100 mg/kg) que se observa con la disminución de la frecuencia de salidas al compartimento luminoso de la Caja Luz-Oscuridad. (Figura 3).

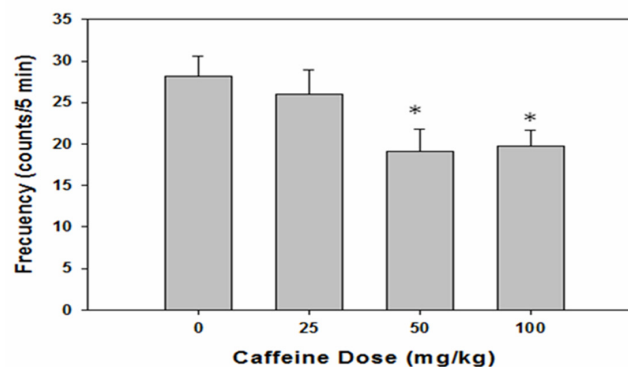


Figura 3. Efecto de la administración aguda de cafeína (0, 25, 50 o 100 mg/kg, IP) en el test de ansiedad Caja Luz-Oscuridad. Media \pm SEM de la frecuencia de entradas en compartimento luminoso en 5 minutos. * $p < 0.05$ significativamente diferente respecto al grupo control.

3.2.2. EXPERIMENTO 2: EFECTO DE LA CAFEÍNA SOBRE MEDIDAS DE ANSIEDAD EN EL LABERINTO ELEVADO EN CRUZ

Realizamos un ANOVA de 1 factor (dosis de cafeína) para cada uno de los parámetros evaluados en el laberinto elevado en cruz. Fueron dos las variables dependientes evaluadas en función de la dosis de cafeína. Por una parte, se evaluó el número de entradas en el brazo abierto y en este caso el ANOVA mostró un efecto significativo ($F(1, 32) = 6.825, p < 0.01$). Por otra parte, evaluamos el efecto de una dosis de cafeína en el tiempo de permanencia en el brazo abierto del laberinto. El ANOVA mostró también un efecto significativo ($F(1, 32) = 8.265, p < 0.05$).

Vemos pues que dosis de 50 mg/kg de cafeína disminuyen de forma significativa ($p < 0.05$) el número de salidas al brazo abierto. Esto es un índice de altos niveles ansiedad en comparación con el grupo control (Figura 4).

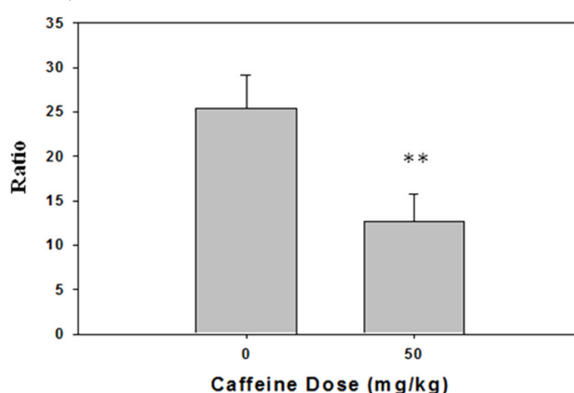


Figura 4. Efecto de la administración aguda de cafeína (0 o 50 mg/kg, IP) en el Laberinto Elevado en Cruz. Media \pm SEM del número de entradas en los brazos abiertos del Laberinto elevado en cruz respecto al número de cruces totales. ** $p < 0.01$ significativamente diferente respecto al grupo control.

También se observa una disminución significativa ($p < 0.05$) en el tiempo de permanencia del animal en el brazo abierto del laberinto con dosis de 50 mg/kg de cafeína respecto al grupo control. Esto indica un incremento de los niveles de ansiedad (Figura 5).

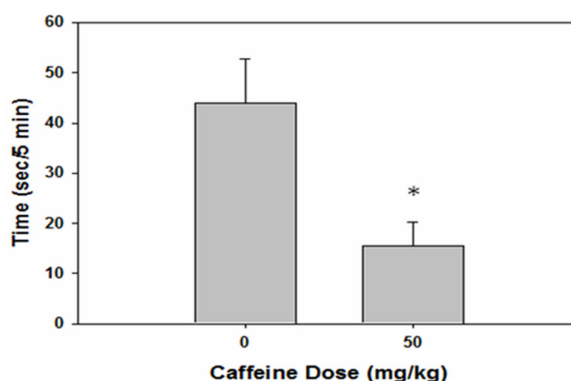


Figura 5. Efecto de la administración aguda de cafeína (0 o 50 mg/kg, IP) en el Laberinto Elevado en Cruz. Media \pm SEM del tiempo en los brazos en 5 minutos. * $p < 0.05$ significativamente diferente respecto al grupo control.

2.2.3. EXPERIMENTO 3: EFECTO DE DIFERENTES DOSIS DE CAFEÍNA EN LOS NIVELES DE CORTICOSTERONA EN PLASMA

Realizamos un ANOVA de 1 factor (dosis de cafeína) que mostró un efecto significativo ($F(3, 24)=15.294, p<0.01$). El análisis post-hoc mediante el estadístico Fisher LSD mostró diferencias significativas ($p<0.01$) entre las dosis de cafeína 25, 50 y 100 mg/kg respecto al grupo control. También se observaron diferencias significativas ($p<0.01$) entre la dosis más alta de cafeína (100 mg/kg) y el resto de dosis.

Estos datos demuestran que los niveles de corticosterona en plasma (ng/ml) aumentan con dosis moderadas (25 mg/kg) y altas (50 y 100 mg/kg) de cafeína. Este incremento se observa de forma más acusada en dosis altas de cafeína (100 mg/kg). No observándose diferencias entre dosis moderadas-altas (25 y 50 mg/kg), pero sí un incremento de todas ellas respecto al grupo control. Este incremento en los niveles de corticosterona en plasma indica un aumento de los niveles de estrés. Por tanto, podemos decir, que éste aumenta de forma significativa con las diferentes dosis de cafeína (Figura).

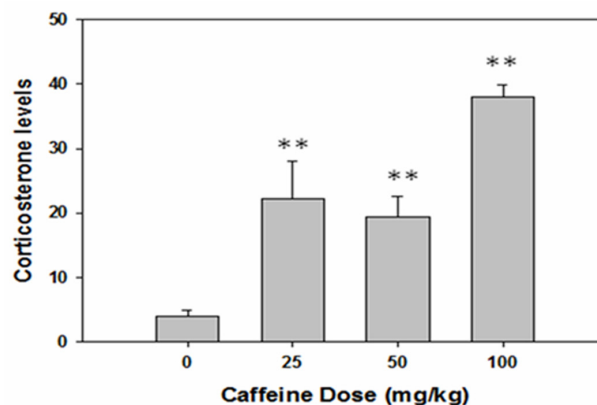


Figura 6. Efecto de la administración aguda de cafeína (0, 25, 50 o 100 mg/kg, IP) en los niveles de corticosterona en plasma. Media \pm SEM de los ng/ml. ** $p<0.01$ significativamente diferente del grupo control.

4. DISCUSIÓN

En el presente grupo de experimentos la cafeína, antagonista no selectivo de los receptores de adenosina, ha demostrado tener efectos motores en diferentes paradigmas. Por una parte, se ha observado que dosis moderadas-altas (25 y 50 mg/kg) aumentan de forma significativa los niveles de locomoción, mientras que la dosis más alta (100 mg/kg) la disminuyen respecto al grupo control. Es decir, cuando los niveles basales de locomoción son bajos, como los que se generan en el Campo Abierto, la cafeína de manera dependiente de la dosis tiene un efecto bifásico: dosis moderadas tienen un efecto estimulante, mientras que dosis altas tienen un efecto depresor en los niveles de locomoción. Estos resultados van en la misma dirección que estudios

previos en el que se utilizó un rango más bajo de dosis (15-30 mg/kg) y se observó un efecto estimulante de la cafeína (Lopez-Cruz et al., 2010). Por otro lado, en paradigmas que generan por sí mismos niveles altos de locomoción, como la Rueda de Actividad, los niveles de locomoción disminuyen con dosis moderadas y altas de cafeína. Parece ser que los efectos de dosis de cafeína en la locomoción además de estar en función de la dosis de cafeína administrada, también lo está en función de los niveles de locomoción que genera el paradigma en sí mismo. Si la locomoción se evalúa en un paradigma autorreforzante (Rueda de Actividad) los niveles de locomoción disminuyen con las dosis de cafeína, mientras que en el Campo Abierto, que genera niveles de locomoción bajos, produce un incremento de la locomoción en dosis moderadas-altas, pero una disminución en dosis altas. Esto podría hacer pensar que el consumo de cafeína en contextos que generan altos niveles de actividad, podría no llevar a un mantenimiento o aumento de estos, por ejemplo, el consumo de bebidas energéticas (con altas concentraciones de cafeína), podría no producir los efectos activacionales esperados por el consumidor en determinados contextos.

En estudios previos, la cafeína ha demostrado tener efectos ansiogénicos a dosis moderadas y altas (Charney et al., 1985; El Yacoubi et al., 2000). En la misma dirección van los resultados del presente estudio utilizando una estirpe diferente de ratones diferente y un nuevo paradigma para registrar los efectos ansiogénicos como es la caja de luz-oscuridad. En nuestros resultados observamos que dosis altas de cafeína de 50 y 100 mg/kg aumentan los índices de ansiedad en la Caja Luz- Oscuridad y que dosis altas de cafeína de 50 mg/kg aumentan también los niveles de ansiedad en el Laberinto Elevado en Cruz. En este último caso, quizás sería conveniente en futuras investigaciones estudiar el efecto de la cafeína en dosis intermedias (25 mg/kg) y dosis altas (100 mg/kg). La cafeína no solo ha demostrado tener efectos ansiogénicos, sino también a nivel neuroendocrino ha mostrado inducir, de forma dependiente de dosis, una respuesta de estrés manifestada mediante un incremento de niveles de corticosterona en plasma.

El alcohol y la cafeína afectan de forma antagónica al sistema del neuromodulador adenosina; la cafeína es un antagonista no selectivo de los receptores de adenosina A1/A2A y el alcohol, por su parte, aumenta los niveles de adenosina a nivel del SNC. A nivel observable, así como la cafeína en determinadas dosis produce efectos ansiogénicos, el alcohol en determinadas dosis produce efectos ansiolíticos (Correa et al., 2005, 2008) y en ambos casos la adenosina parece jugar un papel importante. Este neuromodulador, como ya se ha comentado, tiene múltiples efectos sobre el SNC: modulación de la actividad locomotora, efectos hipnóticos y ansiolíticos, entre otros (Deckert et al., 1998; Correa y Font 2008). Sería interesante en este sentido, una vez conocidas las dosis de cafeína que por sí solas generan efectos en la locomoción, ansiedad y estrés, estudiar en futuras investigaciones su interacción con alcohol para evaluar su posible efecto de potenciación y/o compensación de los efectos del alcohol en los paradigmas aquí estudiados en modelo animal. Todo esto como un paso más que lleve a la comprensión de los efectos de la combinación cafeína-alcohol en humanos, así como para aumentar el conocimiento que nos permita valorar el papel de compuestos adenosinérgicos como una posibilidad de intervención en el tratamiento y la prevención de ciertos aspectos de la intoxicación alcohólica.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMS, K., KUSNER, M., MEDINA, K.L. y VOIGHT, A. (2001): «The pharmacologic and expectancy effects of alcohol on social anxiety in individuals with social phobia», *Drug and Alcohol Dependence*, 64: 219-231.
- ALFORD C., COX H. y WESCOTT R. (2001): «The effects of red bull energy drink on human performance and mood», *Amino Acids*, 21:139-150.
- BOLTON J., COX B., IAN C. y JITENDER S. (2006): «Use of alcohol and Drugs to Self-Medicare Anxiety Disorders in a Nationally Representative Sample», *The Journal of mental Disease*, 194 (11).
- BONNET M.H., BALKIN T.J., DINGES D.F., ROEHRS T., ROGERS N.L. y WESENSTEN N.J. (2005): «The use of stimulants to modify performance during sleep loss: a review by the Sleep Deprivation and Stimulant Task Force of the American Academy of Sleep Medicine», *Sleep*, 28:1163-87.
- REISSIG J.C., STRAIN E.C. y GRIFFITHS R.R. (2008): «Caffeinated energy drinks – A growing problem», *Review*.
- CHARNEY, D. S., HENINGER, G. R. y JATLOW, P. I. (1985): «Increased anxiogenic effects of caffeine in panic disorders», *Arch. Gen. Psychiatry*, 42: 233-243.
- CHUCK, T.L., McLAUGHLIN, P.J., ARIZZI-LAFRANCE, M.N., SALAMONE J.D. y CORREA M. (2006): «Comparison between multiple behavioral effects of peripheral ethanol administration in rats: Sedation, ataxia, and bradykinesia», *Life Sciences*, 79(2): 154-161.
- CORREA, M., SALAMONE, J.D. y ARAGON, C.M.G. (2005): «Central and peripheral effects of ethanol and acetaldehyde on measures of anxiety in rats», *Behavioural Pharmacology*, 16 (1): S19.
- CORREA M. y FONT L. (2008): «Is there a major role of A2A adenosine receptor in anxiety?», *Frontiers in Bioscience*, 13:4058-70.
- CORREA, M., MANRIQUE H.M., FONT L., ESCRIG M.A. y ARAGON C.M.G. (2008): «Reduction in the anxiolytic effects of ethanol by centrally formed acetaldehyde: the role of catalase inhibitors and acetaldehyde-sequestering agents». *Psychopharmacology*, 200:455-464
- EUROPEAN COMMISSION HEALTH & CONSUMER PROTECTION DIRECTORATE-GENERAL (2007): *Opinion of the Scientific Committee on Food on Additional information on “energy” drinks*. (en línea) <http://ec.europa.eu/food/fs/sc/scf/out169_en.pdf>.
- FERREIRA S.E., DE MELLO M.T., POMPÉIA S. y DE SOUZA-FORMIGONI M.L. (2006): «Effects of energy drink ingestion on alcohol intoxication», *Alcohol Clin Exp Res*, 30:598-605.

- FERREIRA S.E., DE MELLO M.T., ROSSI M.V. y SOUZA-FORMIGONI M.L. (2004): «Does an energy drink modify the effects of alcohol on a maximal effort test?» *Alcohol Clin Exp Res*, 28:1408–1412.
- FUDIN R. y NICASTRO R. (1988) «Can caffeine antagonize alcohol-induced performance decrements in humans?», *Percept Motor Skills*, 67: 375-391.
- JAIN A.C., MEHTA M.C. y BILLIE M. (1999): «Combined effects of caffeine and alcohol on hemodynamics and coronary artery blood flow in dogs». *J Cardiovasc Pharmacol*, 33:49-55.
- LOPEZ-CRUZ, L., FUENTES-CLARAMONTE, P., PARDO, M., CABALLER, G., SALAMONE, J.D. y CORREA M. (2010): «Deterioros motores producidos por los antipsicóticos típicos en muestras de ratones adultos jóvenes y viejos: Efecto terapéutico de los antagonistas de adenosina cafeína, teofilina y MSX-3», *XV Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials*. Universidad Jaume I.
- MALINAUSKAS, M. B. et al. (2007): «A survey of energy drink consumption patterns among college students», *Nutrition Journal*.
- O'BRIEN MC., MCCOY PT., RHODES SD., WAGONER A., WOLFSON et al. (2008): «Caffeinated Cocktails: Energy Drink Consumption, High-risk Drinking, and Alcohol-related Consequences among college Students», *Society for Academic Emergency Medicine*.



Jornades de Foment de la Investigació

**LAS PRÁCTICAS DE EMPRESA
COMO FUENTE DE RECLUTAMIENTO
DE LOS ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSITAT JAUME I**

**Kania VILLARREAL BERMÚDEZ
María Isabel BEAS COLLADO**

1. INTRODUCCIÓN

Las estancias en prácticas tienen como objetivo incorporar a los estudiantes a la realidad del mercado laboral en el entorno de su formación académica y futura profesión. Las entidades tanto públicas como privadas que acojan a estudiantes en prácticas se comprometen a que los estudiantes puedan desarrollar tareas que se adapten a su perfil académico/formativo y de brindarles seguimiento durante la realización de sus prácticas.

En esta línea el Área de Inserción Profesional (AIP) de la Oficina de Cooperación Internacional y Educativa (OCIE), es la encargada de gestionar las estancias en empresas de la Universitat Jaume I, de realizar programas enfocados a mejorar la empleabilidad y la inserción profesional mediante jornadas y ferias de empleo entre otras actividades, que crean el escenario perfecto para que las empresas tengan un contacto directo con los estudiantes y titulados que estén buscando trabajo y como estrategia de fidelización para estrechar los lazos entre estas empresas que nos colaboran acogiendo estudiante para la realización de prácticas y la UJI.

2. METODOLOGÍA

2.1. MUESTRA

El población total son 649 entidades que han acogido a estudiantes durante el curso 2008-2009. La muestra esta compuesta por un total de 225 entidades, por lo que la muestra representa el 34% de la población.

TITULACIÓN	%
Licenciatura en Psicología	24%
Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas	9%
Licenciatura en Traducción e interpretación	4%
Ingeniería Técnica en Diseño Industrial	5%
Otras titulaciones	52%

Tabla 1. El porcentaje de distribución de la muestra por titulaciones.

2.2. VARIABLES

Se han considerado para el análisis del estudio los siguientes grupos de variables:

- **Sector.** Se toma en consideración el sector al que pertenece la entidad tanto del sector público como del privado.
- **Tamaño.** El tamaño de la entidad va en relación al número de empleados que tenga en su plantilla.
- **Grado de satisfacción.** Esta variable refleja el nivel de satisfacción que tienen las entidades con los programas de estancias en empresas, tomando en consideración las variables anteriores (sector y tamaño de las entidades).

■ Otras variables.

- **Fidelización.** Esta variable nos indica si las entidades se encuentran satisfechos con el programa y la disposición de volver a acoger estudiantes para prácticas.
- **Inserción.** Indica que número de estudiantes que han sido insertados en las entidades posterior a las prácticas.
- **Tendrán en cuenta estudiantes en futuras selecciones.** Esta variable nos indica la intención de las entidades en reclutar estudiantes que han realizado las prácticas y tomarlos en cuenta en sus procesos de selección de personal.

2.3. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO

Los datos utilizados fueron recogidos a una vez finalizada las prácticas por parte de los estudiantes. El instrumento utilizado para la recolección de datos ha sido el *Cuestionario de Evaluación General de la Estancia en Prácticas de la Titulación*.

Para valorar las respuesta del cuestionario se ha utilizado una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta, en la que debe indicarse y el grado de satisfacción/acuerdo o insatisfacción/desacuerdo de la entidad con relación al programa general de las estancias en empresas.

2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En cuanto al diseño y análisis de datos, para conseguir los objetivos propuestos, se han realizado análisis estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables utilizando el programa SPSS versión 17.0 para Windows.

3. RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos del análisis de los datos:

3.1. VARIABLE: SECTOR

Del total de la muestra conformada por 225 entidades, 48 pertenecen al sector público (21,33%) y 177 al privado (78,66%).

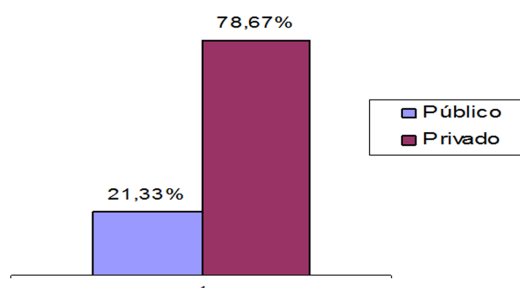


Figura 1. Porcentaje de entidades pertenecientes al sector público o privado.

3.2. VARIABLE: TAMAÑO

A continuación la escala utilizada para determinar el tamaño de las entidades:

Tamaño	Número de empleados
Micro	de 1 a 10 empleados
Pequeña	de 11 a 50 empleados
Mediana	de 51 a 250 empleados
Grande	más de 250 empleados

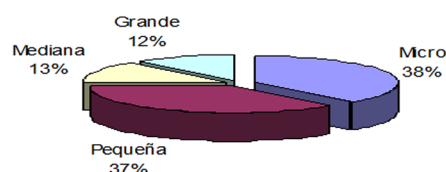


Figura 2. Escala y distribución de las empresas de acuerdo con el número de empleados.

Con relación a la escala presentada, tenemos la distribución de la muestra de 225 entidades según el tamaño, refleja que el 38% pertenecen a la micro, 37% a la pequeña, 13% a la mediana y el 12% a la grande.

3.3. GRADO DE SATISFACCIÓN

En el curso 2008/2009 las entidades cooperadoras otorgaron altas valoraciones en cuanto a la satisfacción global del programa de prácticas de la Universitat Jaume I, las valoraciones por sector fueron de 4,73 el privado y 4,29 el público sobre una escala donde el 5 es el máximo de satisfacción.

Satisfacción Global (Escala de 0 a 5)

Sector:

Público.....	4,29
Privado.....	4,73

Tamaño:

Micro.....	4,37
Pequeñas.....	4,32
Mediana.....	4,52
Grande.....	3,92

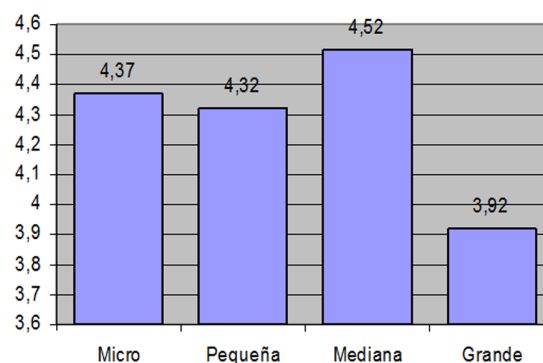


Figura 3. Detalles del grado de satisfacción por sector y tamaño.

Con relación al resto de entidades no se manifiesta ni a favor ni en contra el programa de las prácticas en empresa, y no se encuentra ninguna entidad que esté en desacuerdo con el programa.

Tamaño:

Micro.....	29,0%
Pequeña.....	41,7%
Mediana.....	6,9%
Grande.....	7,7%

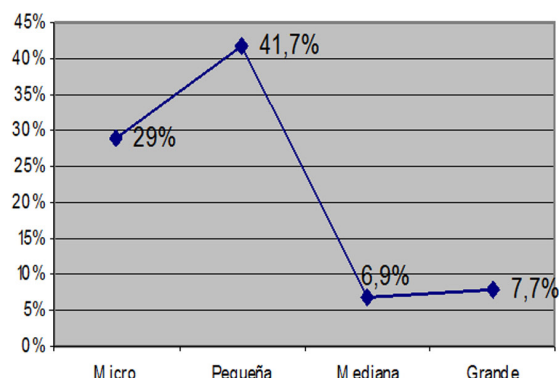


Figura 4. Satisfacción de las entidades con el programa en términos porcentuales (100% es la ponderación máxima).

3.4. OTRAS VARIABLES

3.4.1. FIDELIZACIÓN (VOLVERÁN A ACOGER ESTUDIANTES)

En el curso 2008/09, un 87% de las entidades tanto del sector público como privado tienen la intención de volver a acoger estudiantes el próximo curso, indicador del aseguramiento, de la continuidad y el fortalecimiento de los programas de prácticas año tras año. Este indicador coincide con el alto índice de entidades que año tras año vuelven a colaborar con la Universitat Jaume I.

SECTOR:	Público	87,5%
	Privado	87,0%
TAMAÑO:	Micro	86,0%
	Pequeña	92,8%
	Mediana	86,2%
	Grande	73,0%

Tabla 2. Detalle de fidelización por sector y tamaño de la entidad.

Cuando se analiza con detalle las razones de aquellas institución que no volverán a acoger estudiantes el próximo curso, nos encontramos con que la decisión del no colaborar no se relaciona en absoluto con la satisfacción del programa de prácticas de la Universitat Jaume I, sino más bien de problemas en la infraestructura, finalización de proyectos y problemas de índole interno de cada entidad ajeno al programa, etc.

3.4.2. INSERCIÓN

En el curso 2008-2009 se ha gestionado la estancia en prácticas de 3,590 alumnos, generando una inserción en las empresas privadas del 20'39% del alumnado.

Las prácticas de empresa como fuente de reclutamiento de los estudiantes de la Universitat Jaume I

Tamaño:

Micro.....	29,0%
Pequeña.....	41,7%
Mediana.....	6,9%
Grande.....	7,7%

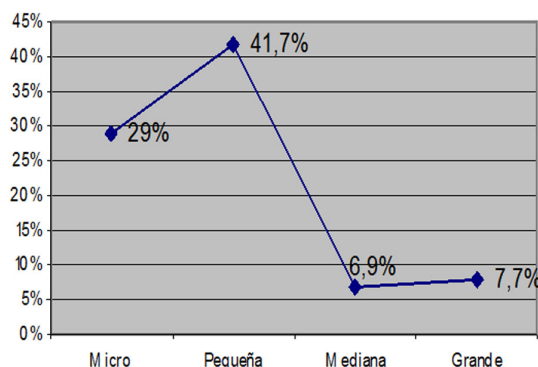


Figura 5. Porcentajes de inserción en los distintos tipos de empresas.

Según el estudio las micro y pequeñas empresas tienen más incidencia en la inserción de los estudiantes en el curso 2008-2009 con un 29,0% y un 41,7 respectivamente; lo que representa una diferencia significativa con respecto a las entidades de tamaño mediano con 6,9% y grande 7,0% de inserción.

TENDRÁN EN CUENTA ESTUDIANTES EN FUTURAS SELECCIONES

Las entidades colaboradoras en el curso 2008-2009 han valorado con una ponderación alta la disposición de considerar a los estudiantes en prácticas provenientes de la Universitat Jaume I para sus procesos de reclutamiento y selección.

Tamaño:

Micro.....	4,14
Pequeña.....	4,17
Mediana.....	3,88
Grande.....	4,06

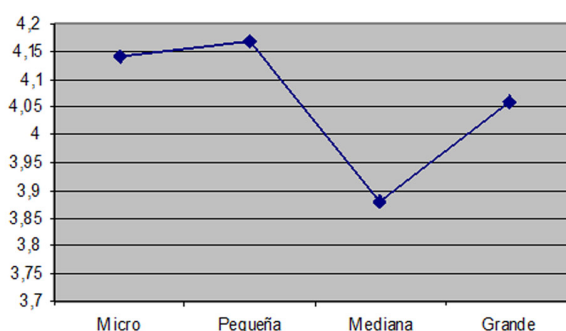


Figura 6. Aceptación, por parte de las empresas, de futuros estudiantes en prácticas de la Universitat Jaume I.

Siendo la pequeña empresa la que ha puntuado más elevado con un 4,17 seguido de la micro y la grande con 4,14 y 4,06 respectivamente y por último la mediana empresa con 3,88 en intención de acoger a estudiantes en prácticas como política de reclutamiento.

4. CONCLUSIONES

- Tomando la pertenencia al sector público y privado como variable, y hablando del nivel de satisfacción general, las empresas privadas tienen valores más altos que las públicas, sin embargo la diferencia no es significativa.
- El porcentaje de inserción laboral del estudiante en cuanto a tamaño las medianas como las grandes entidades ofrecen valores significativamente menores que las micro y pequeñas entidades.
- En fidelización (intención de volver a acoger estudiantes) no hay diferencias por sector de la entidad. Si consideramos el tamaño como factor, las entidades de más de 250 empleados reportan menor índice de satisfacción y menor voluntad de volver a acoger estudiantes en años posteriores.
- Por último, el tamaño no se muestra como variable significativa a la hora de considerar estudiantes para futuros procesos de búsqueda y contratación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN – ANECA (2009): *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*. Madrid. Pp. 29-36.
- LÓPEZ-ARANGUREN MARCOS, L.M. (2002): *Las Empresas de inserción en España: un marco de aprendizaje para la inserción laboral*. Madrid.
- DÍAZ, R., BEAS, M., PÉREZ, C. y SALANOVA, M. (2000-2001): «Actitudes y autoeficacia para la búsqueda de empleo de los usuarios del programa de orientación profesional OPEA y su relación con el proceso de búsqueda», *Forum de Recerca*, 6. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Jaime I. <<http://sic.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/8.pdf>>.



Jornades de Foment de la Investigació

**RELACIÓ ENTRE VARIABLES LABORALS
DE LA PRIMERA OCUPACIÓ I EL TIPUS
DE CONTRACTE ACTUAL EN TITULATS
UNIVERSITARIS**

Laia CARDA SALVADOR
Raül BURRIEL CALVET
M^a Isabel BEAS COLLADO

INTRODUCCIÓ

El mercat laboral ha evolucionat de manera important els darrers anys a causa de l'actual crisi econòmica que afecta tant al conjunt dels estats europeus com a altres països.

Segons les dades de l'Enquesta de Població Activa (EPA) que realitza l'Institut Nacional d'Estadística (INE) del primer trimestre de 2010, la taxa d'atur entre els titulats universitaris es de 11,39%, front al 20,5% del total de la població. Això ens fa pensar que el tindre una titulació universitària es positiu a l'hora de encontrar feina. La nostra enquesta fa referència a l'any 2006, en el qual la taxa d'atur era de 8,3% per al total de la població i de 5,79% entre els universitaris. Aquestes dades indiquen que a pesar de la crisi, els universitaris tenen una major probabilitat d'ocupació front a la resta de la població espanyola.

Les menors taxes d'atur es troben entre aquelles persones que han cursat estudis universitaris. Açò assenyala una millora en quant als joves que avui en dia es decideixen per estudiar una titulació universitària.

En diversos estudis recents s'ha observat que en el treball actual dels titulats de les universitats espanyoles (el treball que estaven desenvolupant en el moment de contestar en l'enquesta), els percentatges dels contractes indefinits i temporals són similars, 44% i 42% respectivament. No obstant això, al comparar aquesta dada amb la Universitat Jaume I de Castelló (UJI) s'observa un major percentatge en quant als contractes indefinits, 72%, front a un 22% dels temporals (Aneca 2004). S'ha anat disminuint el percentatge de contractació temporal de la població general, però encara és elevat el nombre d'aquestos contractes (Agudo, 2008).

Quant a les condicions laborals generals dels titulats universitaris espanyols, han millorat respecte al primer treball després de graduar-se. L'evolució dels titulats des del primer treball fins a l'actual ha estat positiva. S'observa una reducció dels contractes temporals i la precarietat laboral, augmentant el percentatge significatiu de casos amb una ocupació més estable. S'evoluciona del 10,7% a un 34,6% de contractes indefinits (Accenture 2005). No obstant això, si comparem amb la resta d'Europa, Espanya està a la cua en percentatge de contractes indefinits en titulats, ja que és el país amb major temporalitat laboral, donat que la proporció de graduats amb contractes de duració indefinida és molt inferior a la mitjana de la resta de països (Aneca 2008).

Un treball de qualitat requereix tant característiques intrínseques com extrínseques. D'entre elles, tal i com assenyala la Comissió Europea, serien el sou, la capacitació i les competències exigides per al lloc de treball, i la formació continua o la inclusió i accés al mercat laboral. En aquest últim element citat, les polítiques comunitàries i dels socis nacionals deuen facilitar la incorporació i la permanència dels treballadors en situació d'activitat (González y Guillen, 2009).

El tipus de contracte és important de cara al manteniment de l'ocupació, ja que una persona amb contracte temporal té més probabilitats de estar en l'atur. Per això el nostre estudi pretén explorar el tipus de contractació actual dels titulats, comparant el tipus de contracte indefinit front a les altres formes de contractació (temporals). Aquests contractes indefinits, com bé s'ha exposat, presenten major freqüència en la població amb estudis universitaris.

METODOLOGIA

PARTICIPANTS I PROCEDIMENT

Les dades de aquest estudi s'han obtingut de l'enquesta realitzada el 2006 als titulats/es de les promocions 2001, 2002 i 2003 de l'UJI, els quals feia cinc, quatre i tres anys respectivament, que havien finalitzat els estudis, i per tant es trobaven al mercat laboral. El procediment utilitzat d'anàlisi de les enquestes ha segut mitjançant el programa estadístic SPSS.

VARIABLES

VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES

Les variables estudiades són la edat i el sexe, ja que solen aparèixer diferències en qüestions relatives a la inserció laboral i al mercat laboral.

TREBALL RELACIONAT AMB LA TITULACIÓ

Aquesta variable es refereix a l'equivalència entre la titulació cursada i el treball. Hi ha que aclarir que aquesta resposta era subjectiva.

FORMACIÓ COMPLEMENTÀRIA POSTERIOR A LA TITULACIÓ

Tradicionalment, la formació complementària després dels estudis és una via de millora cap a la ocupabilitat dels titulats/es universitaris/es.

HAYER BUSCAT TREBALL EN ALGUN MOMENT

S'analitza el fet d'haver buscat feina en algun moment després de titular-se: si es va buscar immediatament, es va seguir estudiant, no es va buscar perquè ja treballava en l'ocupació actual, es va muntar un negoci o bé, no va haver de buscar-lo perquè li'n van oferir.

EL PRIMER TREBALL DESPRÉS DE GRADUAR-SE ÉS EL TREBALL ACTUAL

Aquesta variable estudia si el primer treball després de titular-se segueix sent el treball actual, o per el contrari és un de nou, o bé ja es treballava avanç de acabar la carrera.

TIPUS DE CONTRACTE EN EL PRIMER TREBALL

El tipus de contracte en el primer treball pot ser de diferents tipus, classificant-se la variable amb diferents categories: indefinit; per obra o servei; altres contractes temporals; contracte en pràctiques, beques o ajudes; autoocupació; sense contracte; i altres.

ANÀLISIS DE DADES

Per al anàlisi de les dades recollides a l'enquesta, se han realitzat anàlisis estadístics descriptius, càlcul de freqüències, i proves *Chi*², mitjançant el paquet estadístic SPSS.

RESULTATS

A continuació passem a detallar els resultats trobats als anàlisis.

ESTADÍSTIQUES DESCRIPTIVES (FREQUÈNCIES I MITJANES)

VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES

Com se aprecia a les taules, la mostra es compon de una majoria de dones (61%) front a un 39% d' homes. La mitjana d'edat esta al voltant de 29 anys, aproximadament.

	Freqüència	% vàlid
Dona	374	61
Home	239	39
Total	613	100

Tabla 1. Sexe.

N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. típ.
612	24	55	28,6	3,408

Tabla 2. Edat.

TREBALL RELACIONAT AMB LA TITULACIÓ

En la variable, treball relacionat amb la titulació, podem comprovar que en un 67,1% és compatible el treball amb la titulació cursada.

	Freqüència	% vàlid
Sí	171	67,1
No	84	32,9
Total	255	100

Tabla 3. Treball relacionat amb la titulació.

FORMACIÓ COMPLEMENTÀRIA

En aquesta variable ens surgeix que un 72,9% de titulats/es té formació complementària realitzada després de titular-se.

	Freqüència	% vàlid
Sí	425	72,9
No	158	27,1
Total	583	100

Tabla 4. Formació complementària posterior a la titulació.

SITUACIÓ LABORAL ACTUAL

En quant a la situació laboral en el moment actual, la gran majoria de titulats/es, amb un 65,9% treballen per compte d'altre. Açò és un bon indicador en quant a la taxa d'activitat per part dels titulats/es universitaris/es. El 15,7% treballa i al mateix temps segueix estudiant.

	Freqüència	% vàlid
Treballa per compte d'altre	404	65,9
Empresari/treballador autònom	48	7,8
Treballa, però també estudie	96	15,7
Continue estudiant/beneficiari de beques i/o ajudes/oposició	34	5,5
Tinc cura de la família	1	0,2
Estic a l'atur i busque treball	29	4,7
Estic a l'atur i no busque treball	1	0,2
Total	613	100

Tabla 5. Situació laboral actual.

	Freqüència	% vàlid
Actiu/va	577	94,1
Inactiu/va	36	5,9
Total	613	100
Sistema	3	
	616	

Tabla 6. Actiu/inactiu.

En relació a la taxa de desocupació, un total de 95% estan ocupats actualment.

	Freqüència	% vàlid
Ocupat/a	548	95
Desocupat/a	29	5
Total	577	100
Sistema	39	
	616	

Tabla 7. Taxa de desocupació.

RELACIONS ENTRE VARIABLES

Les següent taula mostra els contrastos Chi^2 entre la resta de variables considerades i el contracte indefinit. Per a cada variable es mostra el percentatge de resposta, els graus de llibertat i el valor del estadístic Chi^2 . Sols es mostren les variables amb diferències significatives.

		Contracte indefinit	g.l.	Chi ²
Treball relacionat amb la titulació	Si	75,20%	2	6,029*
	No	61,60%		
Formació complementaria després de la titulació	Si	65,70%	2	7,752*
	No	78,10%		
Haver buscat treball en algun moment	Sí	68,00%	10	147,162**
	No, vaig muntar un negoci	0,00%		
	No, ja treballava en l'ocupació actual	86,60%		
	No, vaig continuar estudiant/preparant oposicions	72,90%		
	Em van oferir un treball, sense necessitat de buscar-lo	64,80%		
	No, per altres motius	80,00%		
Primer treball després de la graduació és el treball actual	Sí	78,80%	4	20,002**
	Sí, i ja treballava abans d'acabar la carrera	79,70%		
	No	62,50%		
Tipus de contracte en el primer treball després de la graduació	Indefinit	75,00%	14	35,993**
	Per obra o servei	61,90%		
	Altres contractes temporals	66,40%		
	Contracte en pràctiques	72,20%		
	Beques o ajudes	43,80%		
	Autoocupació	28,60%		
	Sense contracte	23,10%		
	Altre	62,50%		

* < .05 ; ** < .01

Tabla 8. contrastos *Chi* entre la resta de variables considerades i el contracte indefinit

Com podem observar, qui mostra un treball relacionat amb la titulació, presenta un major percentatge de contractació indefinida: el 75,20%, front al 61,60% dels que el seu treball no està relacionat amb els estudis.

En quant a la formació complementaria, presenten major percentatge de contractació indefinida aquells enquestats/es que no han fet formació complementària (78,10%, front a 65,7%). Aquest resultat ens ha cridat l'atenció i es comenta amb més detall en l'apartat següent de discussió i conclusions.

Respecte al fet d'haver buscat alguna volta treball, les categories amb major percentatge de contractació indefinida són les d'aquells titulats/es que no havien buscat treball al finalitzar els estudis per que ja treballaven en l'ocupació actual (86,60%) i els que no ho feien per altres motius (80%).

Entre els que tenen contracte indefinit, el major percentatge es troba entre els que el seu treball actual és el mateix que el seu primer treball (78,80%) i també els que coincidien el treball, però a més a més, aquest treball ja el tenien abans de finalitzar els estudis (79,70%).

Finalment, respecte al tipus de contracte en el primer treball, el 75% de contractes indefinits en el treball actual, eren indefinits en el primer treball; i el 72,20% eren contractes en pràctiques en el primer treball.

ALTRES VARIABLES

També volem indicar en aquest apartat, les variables que no han sortit amb diferències significatives en quant al primer treball i el tipus de contracte. Aquestes variables són:

- El sexe i la edat, no han sortit diferències.
- Prèvies als estudis : Situació laboral/acadèmica abans dels estudis.
- Durant els estudis: Haver treballat per a l'empresa de les pràctiques obligatòries després de l'estada en pràctiques; el tipus d'inserció que va tindre lloc a l'empresa de pràctiques; i si va treballar a l'estranger.
- Evolució de la situació laboral: moment de recerca de ocupació, primer treball després de la graduació, duració del primer treball després de la graduació; estratègies utilitzades per a aconseguir el primer treball; tècnica de recerca d'ocupació més efectiva en el primer treball; i ajust en la categoria professional del primer treball.

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Els resultats d'aquest estudi exploratori, ens indiquen diverses qüestions. En primer lloc, els titulats/es de l'UJI que han participat en l'enquesta i tenen actualment un contracte indefinit, en general estan treballant en una ocupació relacionada amb la seua titulació. Açò és positiu, ja que anima als estudiants i recents titulats a seguir a la recerca d'ocupació. En aquest sentit, seria interessant explorar les motivacions a l'hora de la tria de la carrera o les tècniques de recerca d'ocupació, en la mesura que puguem contribuir a aqueix ajust.

Respecte a la formació complementària adquirida pels titulats, ens sorgeix un resultat no esperat, ja que hi ha més percentatge de titulats amb un contracte indefinit que no ha realitzat aquesta formació. No obstant, en estudis previs s'ha vist la importància de la formació complementària per a un bon ajust al lloc de treball, al igual que un treball de qualitat (Observatori Ocupacional, 2005; ANECA, 2009).

En quant a la recerca d'ocupació, hi ha que assenyalar que el fet de estar estudiant o preparant oposicions no implica la no consecució d'un contracte indefinit, si no més bé un retard en el temps en aconseguir-ho. Més bé el que passa és que hi ha un retard en l'entrada activa al mercat de treball, que pot ser explica el retard en aconseguir un contracte indefinit.

El primer treball després de graduar-se, en molts casos ens surt que segueix sent el mateix que en la actualitat, i en la majoria és un contracte indefinit. Açò fa pensar que els titulats de l'UJI surten preparats i amb unes bones competències. Hi ha que aclarir, que al ser un estudi exploratori, caldria investigar més sobre el fet d'estar ja ocupats en el treball actual, ja que podria no estar relacionat amb la titulació si no amb altres variables no considerades en aquest estudi. Açò, s'indagarà en propers estudis.

És destacable que qui en el primer treball després dels estudis tenia un contracte indefinit o en pràctiques, en el treball actual tenen, en major proporció, un contracte indefinit. De nou sembla que el major temps de presència activa en el mercat laboral té un efecte que caldrà explorar en futurs estudis.

Quant al tipus de contracte de la primera ocupació després de titular-se i el contracte indefinit en quant al treball actual, ens surt un alt percentatge de contractes indefinits, així com de contractes en pràctiques. En aquest cas, veiem com una major presència activa en el mercat laboral té un impacte positiu en una major proporció de contractació indefinida.

En el context socioeconòmic actual, es important la necessitat de professionals, amb titulació universitària, ja que les empreses ho valoren activament. La contractació indefinida per als universitaris, és més elevada que per a la resta de la població. Es per tant, una oportunitat el fet de formar-se i arribar a aconseguir una ocupació de qualitat. El títol universitari té un valor intrínsec addicional, a banda dels anys d'educació acumulats, i crea la percepció d'una productivitat més alta (DOBBS et al., 2008), cosa que és més favorable per a les empreses.

Cabria seguir estudiant en profunditat alguns aspectes en quant al tipus de contractació dels titulats/es diferenciant els estudis realitzats, ja que com alguns estudis assenyalen, existeixen prou diferències significatives al respecte (Moreiro 1999).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ACCENTURE (2005): *Cumplimiento de las expectativas de los titulados universitarios tras su inserción laboral*. Madrid: Accenture. <http://www.accenture.com/NR/rdonlyres/B45AE385-E8E4-4F52-AD34-E4101D44872B/0/exp_jovenes.pdf>.
- AGUDO, Y. (2008): «Mujeres jóvenes hoy: el empleo de las tituladas universitarias», *Revista de Estudios de juventud*, 83: 65-98.
- ANECA (2004): «Encuesta de inserción laboral», *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*, Madrid. <http://qualitas.usal.es/PDF/insercion_laboral.pdf>.

- ANECA (2008): *Informe empleadores. Titulados universitarios y mercado laboral*. Proyecto REFLEX.
- ANECA (2009): «Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de obstaculización y facilitación». *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*.
- DOBBS, R.L., SUN, J. i ROBERTS, P.B. (2008): «Human capital and screening theories: Implications for human resource development». *Advances in Developing Human Resources*, 10: 788-801.
- GONZÁLEZ, S. y GUILLÉN, A.M. (2009): «La calidad del empleo en la Unión Europea. Debate político y construcción de indicadores», *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 81.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010) <www.ine.es>.
- INSTITUT VALÈNCIA D'INVESTIGACIONS ECONÒMIQUES (2002): «La situación laboral de los graduados españoles», *Cuadernos de Capital Humano*, 21.
- MOREIRO, J.A. (1999): «Ajuste de los licenciados en documentación a la oferta de trabajo. Observaciones hechas en la Universidad Carlos III de Madrid», *Revista General de Información y Documentación*, 9(2): 13-28.
- OBSERVATORI OCUPACIONAL (2005): *La inserció laboral a la Universitat Jaume I*. CD-ROM. Castelló de la Plana, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- SÁNCHEZ, M^a I. et al. (2001): «La intervencion entre niveles educativos y flexibilidad en el empleo». *Lan Harremanak*, 4(2): 14-31.
- SÁNCHEZ, E. i DELICADO, C. (2007): «Temporalidad en el empleo y mercado de trabajo para los jóvenes en España», *Consejo de la juventud de España. Observatorio Joven de Empleo de España*, 2(2).
- UNIVERSITAT JAUME I (2008): «Mobilitat i ocupabilitat dels titulats universitaris», III Jornades de Difusió de Programes Internacionals.
- UNIVERSITAT JAUME I (2007): «Enquesta a Ocupadors. Entitats de l'entorn de la Universitat Jaume I ocupadores de titulats universitaris». *IV Fòrum d'Ocupació Universitari, FOCU*.



Jornades de Foment de la Investigació

**CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE
AUTOEFICACIA EN LAS EXPERIENCIAS
DE RECUPERACIÓN DEL TRABAJO:
UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

Valeria COLOMBO
Eva CIFRE
Marisa SALANOVA

INTRODUCCIÓN

La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto los diferentes roles de la autoeficacia en el contexto laboral, concediéndole un papel distinto en el proceso del estrés y del engagement. La Teoría Social Cognitiva la define como «las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros y resultados» (Bandura, 1997: 3). Éstas definen cómo piensa, comporta y siente una persona y por medio de ellas evaluará su ambiente de trabajo como retador o amenazante. Así una persona que cuenta con altos niveles de autoeficacia, percibirá en mayor proporción las demandas laborales como retadoras y con más recursos para afrontarlas, incrementando sus niveles de bienestar psicosocial e impactando en el desempeño con consecuencias positivas para la organización.

Desde la Psicología Ocupacional Positiva (Llorens, Martínez y Salanova, 2005), y en especial desde el Modelo Dual-Espiral (Cifre, Llorens, Martínez y Salanova, 2006), se le concede un papel primordial a las creencias de eficacia en el trabajo, entendidas como recursos personales positivos que reduce los efectos negativos de las demandas laborales y está relacionado positivamente con otros recursos personales y el bienestar psicosocial de los trabajadores. Además, en interacción con los recursos laborales y extra-organizacionales multiplican el crecimiento personal, el aprendizaje y la consecución de metas y son un elemento vital para la percepción y el control del ambiente (Llorens, Del Líbano y Salanova, 2009).

En este sentido, parece ser que es el grado de control que la autoeficacia proporciona sobre las demandas del ambiente, actúa como amortiguador entre las demandas laborales y sus posibles consecuencias sobre el empleado y la organización (Jex y Bliese, 1999). Numerosas investigaciones han demostrado la relación entre los niveles de autoeficacia y los estados de bienestar, destacando que bajos niveles de autoeficacia y expectativas de resultados pueden derivar en estados de apatía o depresión (Bandura, 2001). Asimismo esta depresión puede influir negativamente en la valoración de la ejecución que se lleve a cabo (Babler y col., 1997; Kavanagh, 1992). En esta relación la autoeficacia es considerada una variable moduladora entre las demandas del trabajo y sus efectos negativos o positivos de éstas (Grau, Martínez y Salanova, 2005).

PROCESOS DE RECUPERACIÓN

Las demandas laborales a las que se enfrentan las personas diariamente pueden ser físicas, cognitivas y emocionales, las cuales requieren que las personas inviertan esfuerzo físico y mental, finalizando el día fatigadas por este consumo de recursos tanto energéticos como emocionales (Meijman, Mulder, y Van Dormolen, 1992). En condiciones de alta demanda laboral (presión temporal, sobrecarga mental), la activación fisiológica puede ser sostenida, los trabajadores tienen que movilizar esfuerzos compensatorios a los fines de desempeñarse suficientemente en el trabajo. Este esfuerzo compensatorio puede manifestarse en fatiga, problemas para conciliar el sueño, prolongada activación neuroendocrinológica y baja recuperación cardiovascular. El

resultado de la acumulación de estos efectos, extendidos en el tiempo, es el camino principal al deterioro crónico de la salud (proceso de pérdida de energía que lleva por ejemplo al burnout).

Las investigaciones demuestran que la necesidad de recuperación (es decir, el deseo de la persona de estar (temporalmente) aliviado de la exposición de los estresores para poder reponer sus recursos) es un importante predictor del deterioro del bienestar (Slutier y col., 1999) y de la alta rotación de personal (Blonk, Broersen, deCroon, Frings-Dresen y Sluiter, 2004). Es por ello que la recuperación se presenta como una importante estrategia y proceso para amortiguar y afrontar las estresantes condiciones de trabajo.

Sonnentag y Fritz (2007) utilizan el término *recuperación* como el proceso opuesto al del estrés, que permite restaurar los niveles de fatiga y las alteraciones en los estados de ánimo. Meijman y Mulder (1998) entienden por recuperación el proceso en el cual el sistema funcional de las personas, que ha sido expuesto a una experiencia estresante, retoma los estados pre-estrés en el que se encontraba. Esto significa que el organismo se relaja, permitiendo que los niveles de excitación regresen a sus niveles normales de pre-excitación (Craig y Cooper, 1992; citado en Geurts y Sonnentag, 2006). La recuperación permite al individuo prepararse para nuevos desafíos y prevenir la acumulación de fatiga y estrés que conlleva al deterioro de la salud (Sonnentag, 2001).

EXPERIENCIAS DE RECUPERACIÓN

Las personas emprenden diferentes actividades como estrategias de recuperación buscando la distracción de las situaciones estresantes o negativas (actividades domésticas y de cuidado de niños; actividades de ocio de bajo esfuerzo, actividades sociales, y actividades físicas). Las estrategias de recuperación son las acciones que llevan adelante las personas para restaurar sus recursos personales.

Sonnentag y Fritz (2007) toman de la clasificación de Parkinson y Totterdell (1999), tres estrategias de distracción (distanciamiento psicológico, la relajación y la búsqueda de retos) entendiendo que éstas son más pertinentes y prometedoras para alcanzar la recuperación. Las autoras definen estas estrategias como los procesos psicológicos subyacentes a la actividad misma que permite que la recuperación se lleve a cabo y las denominan «experiencias de recuperación».

Las autoras diferencian cuatro procesos psicológicos o estrategias de recuperación: el distanciamiento psicológico del trabajo, la relajación, la búsqueda de retos y control sobre el tiempo libre. Las dos primeras, han sido mayormente estudiadas y resultan ser más útiles para alcanzar la recuperación porque no se expone al sistema funcional de la persona a las demandas a las que se expone en su puesto de trabajo. La búsqueda de retos, supone la recuperación por medio de la construcción de nuevos recursos personales, como por ejemplo las creencias de auto-eficacia. El control es un recurso externo crucial para ofrecer oportunidades de generar recursos personales (Hobfoll, 1998), por lo que las autoras proponen que la experiencia de control es importante en el proceso de recuperación.

DISTANCIAMIENTO PSICOLÓGICO

Es la sensación de estar fuera de la situación de trabajo, más allá de estar físicamente fuera del lugar de trabajo. Implica no estar ocupado con obligaciones, deberes o asuntos relacionados con el trabajo. Para que ocurra es necesario «desconectarse» psicológicamente del trabajo, cesar de pensar o rumiar con asuntos laborales (Eden, Eztion y Lapidot, 1998). Estos autores examinaron el efecto del distanciamiento del trabajo en militares en servicio de reserva. Concluyó que durante el periodo de reserva los niveles de estrés y burnout decrecía en uniformados que presentaban distanciamiento psicológico y experimentaban sensaciones positivas y alivio, respecto al estrés de quienes estaban muy conectados con el ejercicio militar. Por otro lado, Sonnentag y Bayer (2005) dirigieron un estudio con registro de diarios durante tres días laborales y encontraron que el distanciamiento psicológico influía positivamente en las actividades de ocio de las personas. Éstas se presentaban de mejor humor y menos fatigadas a la hora de acostarse, que cuando continuaban pensando en asuntos laborales. Estudios similares llegaron a conclusiones similares cuanto las personas más se desconectaban de sus cuestiones laborales durante la tarde, mejoraba su bienestar por la noche (Sonnentag, 2001; Sonnentag y Zijlstra, 2006).

RELAJACIÓN

Es un proceso caracterizado por el descenso de la activación simpática y se evidencia en la disminución del ritmo cardiaco, la tensión muscular, entre otros indicadores de activación (Benson, 1975, citado en Binnewies, Mojza y Sonnentag 2008). La relajación es una experiencia positiva tanto física como mental asociada a las emociones positivas (Frederickson, 2000, citado en Binnewies, Mojza y Sonnentag 2008). Estudios sobre el efecto de la relajación como método de intervención contra el estrés demuestran que la misma reduce las tensiones y otros síntomas del deterioro del bienestar (Blonk, Schene, Van de Klink y Van Dijk, 2001, citado en Binnewies, Mojza y Sonnentag 2008). Otras investigaciones sugieren que después de vivenciar experiencias de relajación mejoran los estados afectivos positivos (Neale y Stone Kennedy-Moore, 1995); y también con el estado de ánimo del día siguiente (Binnewies, Mojza y Sonnentag, 2008).

BÚSQUEDA DE RETOS

La búsqueda de retos está asociada a realizar una actividad fuera del trabajo que implique desafío y de lugar al aprendizaje y a alcanzar éxitos. Está acompañada de sentimientos de competencia y capacidad como resultado de actividades como el deporte, aprender un nuevo hobby o comprometerse con trabajos de voluntariados (Fritz y Sonnentag, 2006; King, et al. 2002). Este tipo de experiencias desafían a la persona sin agotar sus capacidades, experimentando la percepción de ser capaz de realizar la actividad y sintiendo conformidad con el desempeño

de la misma, asociado además con una activación positiva y sentimientos de serenidad. Las investigaciones al respecto demostraron que los empleados que experimentan la búsqueda de retos en su tiempo libre reportan mayor satisfacción y bienestar (Fritz y Sonnentag, 2007).

CONTROL SOBRE EL TIEMPO LIBRE

Está relacionado con la habilidad de la persona de elegir una acción entre dos o más opciones, más específicamente en el grado de decisión que tiene un individuo para dedicarse a una actividad en su tiempo libre, así como decidir cuándo y cómo realizarla. La percepción de control puede conducir a una reevaluación positiva de la situación potencialmente estresante y está asociado con bajos niveles de estrés y altos de bienestar psicológico (Fritz y Sonnentag, 2007). El control sobre el tiempo libre incrementa el control personal, la percepción de autoeficacia y el sentirse competente, promoviendo consecuentemente el bienestar. Así, el bienestar se incrementa cuando uno siente que controla un dominio importante de la vida, como las experiencias fuera del trabajo (Bandura, 2001). Las experiencias en donde se percibe bajo control de las mismas pueden resultar en autoevaluaciones negativas y baja autoestima asociada a la ansiedad y a la depresión (Rosenfield, 1989, citado en Martínez y Salanova, 2006). Por medio de estas autoevaluaciones las personas eligen diferentes estrategias (de afrontamiento o de recuperación) que buscan alcanzar el bienestar y desarrollar nuevos recursos para enfrentar las demandas cotidianas o nuevas demandas.

USUARIOS DE TICS

Sin embargo resulta difícil recuperarse o descansar de los asuntos laborales cuando hoy en día la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la mayoría de los sectores socio-económicos facilita a las personas trabajar en cualquier lugar y momento. Esta revolución tecnológica que está transformando el mundo laboral, está simultáneamente sometiendo la vida privada de los trabajadores a sus consecuencias, sobretodo debido a la desaparición e barreras entre los ámbitos laborales y privados (por ejemplo, a través de prácticas como el teletrabajo). Y estas fronteras precisamente parecen cumplir una importante función: «Ayudan a la gente a crear distancia entre el trabajo y ellos mismos, lo que es necesario para relajarse» (Zijlstra y Sonnentag, 2006: 132), lo que hemos visto anteriormente que es una estrategia de recuperación básica.

La implementación de TICs en las organizaciones en muchas ocasiones se traduce en altas demandas mentales y emocionales en el trabajo que exigen de los usuarios de estas tecnologías habilidades y capacidades para enfrentarlas. Diferentes investigaciones han propuesto que la tecnología es per se neutra, entendiendo que la calidad de los efectos de la exposición a TIC dependen de otras variables que intervienen en el proceso (Llorens, Salanova y Ventura, 2007; Martínez-Pérez, Cifre, y Salanova, 2004). Siguiendo el lineamiento del Modelo Dual-Espiral

(Salanova y col., 2006),, estas otras variables estarían compuestas por recursos personales (como la percepción de control o las creencias de autoeficacia) y (extra)laborales (autonomía en el trabajo, apoyo familia-trabajo) con los que cuenta el usuario de TICs.

Sonnentag, Binnewies y Mojza (2008), expresan que la autoeficacia influye positivamente en los procesos de recuperación, es decir, si uno cree que podrá recuperarse adecuadamente en su tiempo libre, estará más predispuesto a iniciar actividades que le permitan distanciarse del trabajo y recuperarse; incluso cuando se tenga pensamientos relacionados con el trabajo, los cuales no tendrán trascendencia alguna. Por lo que se estima que aquellos usuarios de TICs que, por el contrario, no crean que puedan recuperarse adecuadamente en después del trabajo, estarán menos predispuestos a realizar actividades con dicho fin y difícilmente pueda distanciarse de los asuntos laborales.

EL PRESENTE TRABAJO

La investigación previa en procesos de recuperación y su relación con las creencias de autoeficacia resulta escasa y los resultados han sido obtenidos mediante cuestionarios de auto-informe.

Sonnentag y Cruel (2006), en uno de sus estudios utilizaron una escala de 6 ítems desarrollada por Kodja (2003) para evaluar la autoeficacia relacionada con la recuperación. Estos ítems se refieren a la confianza de un individuo de ser capaz de recuperarse del trabajo, incluso en circunstancias adversas. A los encuestados se les pidió responder el cuestionario, utilizando una escala de Likert de 7 puntos de anclaje. El alfa de Cronbach fue un 0,90. Si bien la escala se ajustó a los objetivos propuestos por las investigadoras, la escala es de carácter general y no es específica.

Como menciona Bandura (1997) el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global, sino un conjunto de auto-creencias vinculadas a ámbitos distintos de funcionamiento. El autor critica el uso de carácter general y no específico de las escalas de autoeficacia, sosteniendo que los ítems de dichas escalas generales no tienen relevancia suficiente para que el dominio que está en estudio (Bandura, 2006). Las escalas de autoeficacia deben adaptarse al dominio de interés particular, reflejar un estudio exhaustivo del mismo y estar asociadas a factores que determinen la calidad del funcionamiento del dominio de interés.

Es por ello, que el propósito del presente trabajo es diseñar una escala de autoeficacia específica para evaluar dicho constructo en las experiencias de recuperación después del trabajo en usuarios de TICs de la Comunidad Valenciana.

Para lograr dicho objetivo, se han seguido las recomendaciones de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura para diseñar escalas de autoeficacia (Bandura, 2001, 2006). Por lo tanto, se presentará el procedimiento que se llevó a cabo para desarrollar una escala específica para medir la autoeficacia en las experiencias de recuperación en trabajadores con TICs y la validación de esta escala. El procedimiento podría ser utilizado para otros investigadores para construir otra escala de autoeficacia en otros dominios.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Confeccionar una escala de evaluación de la autoeficacia para vivenciar las experiencias de recuperación del trabajo en usuario de TIC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Objetivo nº 1: Diseñar las entrevistas de incidentes críticos para la determinar los obstáculos para llevar adelante el dominio de estudio.
- Objetivo nº 2: Confeccionar el cuestionario.
- Objetivo nº 3: Someter a estudio piloto del cuestionario a la muestra representativa.
- Objetivo nº 4: Evaluar la estructura factorial, la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y la validez (de contenido, de constructo).

METODOLOGÍA

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: FASES DE ESTUDIO

El diseño del estudio responde a siete fases diferenciadas:

Durante *la primera fase* se elaborarán las guías de entrevista entrevista semi-estructurada para ayudar a los entrevistados. Esta guía sirve de soporte e incluye dos aspectos clave: datos sobre las actividades que realizaban fuera del horario de trabajo y el análisis de los obstáculos para llevar a delante dichas actividades.

En la *segunda fase* será la selección de una muestra formada trabajadores con TICs.. Para ello se seleccionará, por el método de conveniencia, a trabajadores con TICs que previamente habrán cumplimentado la adaptación española del Cuestionario de Experiencias de Recuperación (Sanz-Vergel, Sebastián, Rodríguez-Muñoz, Garrosa, Moreno-Jiménez, Sonnentag, in press).

La *tercera fase* será llevar adelante las entrevistas, donde se les pedirá a los participantes que mencionen las actividades que realizan después del trabajo para descansar del mismo. Posteriormente, se les solicitará que piensen en aquellas cuestiones que dificultan llevar delante las actividades mencionadas anteriormente y cómo superan estas dificultades.

En la *cuarta fase* se procederá al análisis cualitativo del contenido. Se redactarán los ítems preliminares, lo cuales serán depurados por un sistema de jueces especialistas.

En la *quinta fase* se confeccionará una escala preliminar siguiendo los principios psicométricos en la elaboración de escalas tipo Likert de 10 puntos, en el que 0 significa «no puedo hacerla», 5 significa «moderadamente seguro que puedo hacerlo» y 9, «Seguro de poder hacerlo».

En la *sexta fase* se seleccionará una muestra de representativa de usuarios de TICS de la comunidad Valenciana para posteriormente someter a prueba piloto el cuestionario.

Por último, se evaluará las propiedades métricas de la escala: la estructura factorial, la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y la validez (de contenido, de constructo).

MUESTRA

Los participantes serán usuarios de TICs de la Comunidad Valenciana, de distintas profesiones y puestos de trabajo.

VARIABLES

Las variables que se tendrán en cuenta en la realización de la guía de entrevista fueron las siguientes: características del trabajo que realizan, estrategias que utilizan para reponerse del trabajo, obstáculos que encuentran para llevar adelante dichas estrategias, acciones que utilizan para superar dichos obstáculos.

TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se llevará a cabo un análisis del contenido a partir de la información obtenida de los informantes utilizando todas las observaciones efectuadas con un sistema que incluirá a dos jueces expertos en las cuestiones psicosociales y construcción de escalas de autoeficacia. Su tarea consistirá en clasificar y agrupar las observaciones que estén relacionadas. Seguidamente, los jueces elegirán los incidentes críticos que sean más frecuentes en las respuestas de los trabajadores.

En segundo lugar, se evaluará las propiedades métricas de la escala: la estructura factorial, la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y la validez (de contenido, de constructo).

PLAN DE TRABAJO

Desde mayo 2010 hasta fines de junio 2010:

- Realizar las entrevistas de incidentes críticos a trabajadores con TICs para determinar los obstáculos para poner en marcha las estrategias de recuperación.
- Redacción de los ítems.
- Revisión de Expertos y selección de ítems
- Selección de la muestra y someter a prueba piloto el cuestionario preliminar.

Julio 2010:

- Evaluar la estructura factorial, la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y la validez (de contenido, de constructor)

Agosto 2010:

- Construcción de la escala final.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este trabajo es la construcción de una escala para evaluar la autoeficacia en experiencias de recuperación en usuarios de TICs, la cual servirá para abrir camino a nuevos estudios en el campo de la autoeficacia y en el dominio de las experiencias de recuperación en el trabajo como estrategias para alcanzar el bienestar psicosocial.

Tal como se indicó al comienzo del presente trabajo, éste se insertará en una futura tesis doctoral la cual tiene como objetivos:

1. Analizar el rol de las creencias de autoeficacia en las estrategias que emprenden los usuarios de TICs para reponerse del trabajo;
2. Estudiar cómo estas estrategias moderan la relación entre la autoeficacia y el bienestar.

Esta línea de investigación tiene hipótesis preliminares de trabajo, a saber:

- *Hipótesis n° 1:* Las creencias de autoeficacia se relacionan positivamente con las experiencias de recuperación en los usuarios de TIC.
- *Hipótesis n° 2:* Las experiencias de recuperación actúan como variables moduladoras entre la autoeficacia y el bienestar psicosocial.
- *Hipótesis n° 3:* Las experiencias de recuperación se relacionan positivamente con el bienestar psicosocial.

Finalmente, se espera que los esfuerzos realizados en el presente y en el futuro trabajo de investigación permitan abrir camino a nuevos estudios en el campo de los procesos de recuperación del trabajo. Así como también, permita conocer qué condiciones dificultan que las personas lleven a cabo estas experiencias de recuperación para poder establecer las condiciones laborales y medidas tanto a nivel organizacional como individual necesarias para aumentar el bienestar de las personas, como el fomento de actividades de ocio o la oferta de cursos de formación sobre gestión del tiempo o relajación.

BIBLIOGRAFÍA

- BANDURA, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (2001): «Social Cognitive Theory: An agentic perspective». *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.

- BANDURA, A. (2006): «Guide for constructing self-efficacy scales», en PAJARES F. y URDAN, T. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Information Age Publishing, 307-337.
- DECROON, E.M., SLUITER, J.K. y BLONK, R.W.B. (2004): «Stressful work, psychological job strain, and turnover: A 2-year prospective cohort study of truck drivers», *Journal of Applied Psychology*, 89, 442-454.
- EDEN, D. (2001): «Job stress and respite relief: Overcoming high-tech tethers», en P.L. PERREWE y D.C. GANSTER (Eds.), *Research in occupational stress and well-being: Exploring theoretical mechanisms and perspectives*. Amsterdam: JAI P, 143-194.
- EDEN, D. (2001): «Vacations and other respites: Studying stress on and off the job», en C. COOPER y I. ROBERTSON (Eds.), *Well-being in organizations: A reader for students and practitioners*, Chichester, UK: Wiley, 121-146.
- ETZION, D., EDEN, D. y LAPIDOT, Y. (1998): «Relief from job stressors and burnout: Reserve service as a respite», *Journal of Applied Psychology*, 83: 577-585.
- FRITZ, C. y SONNENTAG, S. (2006): «Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role of workload and vacation experiences», *Journal of Applied Psychology*, 91: 936-945.
- GARCÍA, M., LLORENS, S., SALANOVA, M. y CIFRE, E. (2006): «Antecedentes afectivos de la autoeficacia docente: un modelo de relaciones estructurales», *Revista de Educación*, 339: 387-400.
- GEURTS, S.A.E. y SONNENTAG, S. (2006): «Recovery as an explanatory mechanism in the relation between acute stress reactions and chronic health impairment», *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 32: 482-492.
- GRAU, R., SALANOVA, M. y PEIRÓ, J.M. (2001): «Moderator effects of self-efficacy on occupational stress», *Psychology in Spain*, 5: 63-74.
- HOBFOLL, S.E. (1998): *Stress, culture, and community: The psychology and physiology of stress*. New York: Plenum Press.
- JEX, S.M. y BLIESE, P.D. (1999): «Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressor: a multilevel study», *Journal of Applied Psychology*, 84: 349-361.
- KAVANAGHD, J. (1992): «Self-efficacy and depression», en R. SCHWARZES (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- KODJA, S. (2003): *La recuperación del trabajo. El estudio de la autoeficacia y otros moderadores*. Inéditos de fin de carrera, Universidad Técnica de Braunschweig, Alemania.
- LLORENS, S., DEL LÍBANO, M. y SALANOVA, M. (2009): «Modelos teóricos de salud ocupacional», en M. SALANOVA (Dir.), *Psicología de la Salud Ocupacional*. Madrid: Síntesis.

- LLORENS, S., SALANOVA, M. y VENTURA, M. (2007): «Efectos del Tecnoestrés en las creencias de eficacia y el burnout docente: un estudio longitudinal», *Revista de Orientación Educativa*, 39, 47-65.
- MARTÍNEZ, I. y SALANOVA, M. (2006): «Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes», *Estudios Financieros*, 279, 175-202.
- MARTÍNEZ-PÉREZ, M. D., CIFRE, E. y SALANOVA, M. (2004): «Cambio e innovación tecnológica en las organizaciones», en A. OSCA (Ed.), *Psicología de las Organizaciones*, 121-154. Madrid: Sanz y Torres.
- MEIJMAN, T. F., MULDER, G. y VAN DORMOLEN, M. (1992): «Workload of driving examiners: A psychophysiological field study», en H. KRAGT (Ed.), *Enhancing industrial performances*, London: Taylor & Francis, 245-260.
- MOJZA, E. J., LORENZ, C., SONNENTAG S. y BINNEWIES C. (2010): «Daily Recovery Experiences: The Role of Volunteer Work During Leisure Time», *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 60-74.
- PARKINSON, B. y TOTTERDELL, P. (1999): «Classifying affectregulation strategies». *Cognition and Emotion*, 13, 277-303.
- RUDERMAN, M. N., OHLOTT, P. J., PANZER, K. y KING, S. N. (2002): «Benefit of multiple roles for managerial women», *Academy of Management Journal*, 45, 369-386.
- SALANOVA, M., GRAU, R. y MARTÍNEZ, I. (2005): «Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional», *Psicothema*, 17, 390-395.
- SALANOVA, M., LLORENS, S., CIFRE, E. y MARTÍNEZ, I. (2006): «Metodología RED-WoNT», en FOMENT DEL TREBALL NACIONAL (Ed.). *Perspectives de Intervenció en Riesgos Psicosociales, Evaluació de riscos*. Barcelona, 131-154.
- SALANOVA, M., LORENTE, L. y VERA, M. (2009): «Cuando creer es poder: El papel de la autoeficacia en la mejora de la salud ocupacional», *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 62, 12-16
- SALANOVA, M., MARTÍNEZ, I.M. y LLORENS, S. (2005): «Psicología Organizacional Positiva», en F. PALACÍ (Coord.), *Psicología de la Organización*. Madrid: Pearson Prentice Hall
- SANZ-VERGEL, A. I., SEBASTIÁN, J., RODRÍGUEZ-MUÑOZ, A., GARROSA, E., MORENO-JIMÉNEZ, B. y SONNENTAG, S. (in press). «Adaptación del Cuestionario de Experiencias de Recuperación a una muestra española», *Psicothema*.
- SCHAUFELI, W.B. y SALANOVA, M. (2007): «Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs», *Anxiety, Coping & Stress*, 20, 177-196.

- SCHWARZER, R., BABLER, J., KWATEK, P., SCHOER, K. y ZHAN, J.X. (1997): «The assessment of optimistic self-belief: comparison of German, Spanish, and Chinese version of the General Self-efficacy Scale». *Applied Psychology: An International Review*, 46(1),69-88.
- SLUITER, J.K., VAN DER BEEK, A.J. y FRINGS-DRESEN, M.H.W. (1999): «The influence of work characteristics on the need for recovery and experienced health: A study on coach drivers», *Ergonomics*, 42, 573-583.
- SONNENTAG, S. (2001): «Work, recovery activities, and individual well-being: A diary study», *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 196-210.
- SONNENTAG, S. y BAYER, U.-V. (2005): «Switching off mentally: Predictors and consequences of psychological detachment from work during off-job time», *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 393-414.
- SONNENTAG, S., BINNEWIES, C. y MOJZA, E.J. (2008): «Did you have a nice evening? A day-level study on recovery experiences, sleep, and affect», *Journal of Applied Psychology*, 93, 674-684.
- SONNENTAG, S. y FRITZ, C. (2007): «The recovery experience questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work», *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, 204-221.
- SONNENTAG, S. y KRUEL, U. (2006): «Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy», *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(2), 197-217.
- SONNENTAG, S. y ZIJLSTRA, F.R.H. (2006): «Job characteristics and off-job time activities as predictors for need for recovery, well-being, and fatigue», *Journal of Applied Psychology*, 91, 123-142.
- STONE, A. A., KENNEDY-MOORE, E. y Neale, J. M. (1995): «Association between daily coping and end-of-day mood», *Health Psychology*, 14, 341-349.
- ZIJLSTRA, F.R.H. (1993): *Efficiency in work behaviour: A design approach for modern tools*, PhD thesis. Delft, Holanda: Delft University Press.
- ZIJLSTRA, F.R.H. y SONNENTAG, S. (2006): «After work is done: Psychological Perspectives on recovery from work», *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(2), 129-138.



Jornades de Foment de la Investigació

**TRABAJADORES MASCULINOS DEL
SEXO: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS,
HISTORIA SEXUAL Y REALIDAD
PROFESIONAL**

**Pedro SALMERÓN
Rafael BALLESTER
María Dolores GIL
Cristina GIMÉNEZ
Beatriz GIL**

INTRODUCCIÓN

El tratamiento del trabajo sexual tanto desde el punto de vista social, económico e, incluso, moral se ha llevado a cabo de manera tradicional con la mirada puesta en las mujeres que ejercen esta actividad (Zaro, 2008). Este planteamiento supone obviar la heterogeneidad que acompaña la realidad del trabajo sexual. Así, se ha venido ignorando durante mucho tiempo otros colectivos, el de personas transexuales y el de hombres, que también ejercen esta actividad y que, aunque tienen algunas características comunes con las mujeres trabajadoras del sexo, presentan otras circunstancias y problemáticas diferenciadas (Juliano, 2004; Pinedo, 2008). Esta actividad no es experimentada de la misma forma por todas las personas que la ejercen, con lo que las vivencias personales son también distintas (SPNS, 2005)

En este sentido podemos hablar de una notable discriminación, que unido a la alta inmigración que presenta en general el comercio sexual, lleva al ejercicio en la clandestinidad y en la estigmatización. Por su parte, los trabajadores masculinos del sexo (TMS) sufren la marginalidad, en primer lugar, por dedicarse al trabajo sexual y, en segundo lugar, por mantener relaciones sexuales con hombres, puesto que sus clientes son mayoritariamente hombres (Koken, Bimbi, Parsons y Halkitis, 2004).

Bindman (2004: 109) define el trabajo sexual como «la negociación y ejercicio de servicios sexuales remunerados con o sin la intervención de una tercera persona, cuando tales servicios son publicitados o reconocidos de forma general como disponibles en un lugar específico (“mercado”), cuando el precio de los servicios refleja las presiones de la oferta y la demanda». De esta manera abarcamos la amplia variedad de personas que se dedican a esta actividad con independencia de a quién vayan dirigidos dichos servicios o del espacio en el que ejercen (calle, club, pisos, chats, etc.).

Por su parte, el término TMS hace referencia específicamente a hombres que ofertan servicios sexuales a otras personas, del mismo o de distinto sexo, con un intercambio económico mediante la negociación entre ambas partes de las prácticas sexuales, el precio y otros aspectos como el posible consumo de sustancias durante el servicio (Zaro, Peláez y Chacón, 2007).

Una de las características fundamentales que presenta el trabajo sexual ejercido por hombres es la gran heterogeneidad de este colectivo y que dificulta establecer generalizaciones en los resultados y hablar de un único tipo de TMS (West y de Villiers, 1993). Esta variabilidad entre los TMS viene dada entre otras circunstancias por la gran cantidad de población inmigrante, cada uno con sus creencias, valores, culturas y prejuicios, lo que va a influir en sus relaciones sexuales y personales de manera diferente con consecuencias graves para su salud y para la prevención de VIH (Belza et al., 2001). Los TMS inmigrantes en nuestro país proceden principalmente de Latinoamérica, el Magreb y países de la Europa del Este (SPNS, 2005).

Por otro lado, otra característica que diferencia a los TMS entre sí, es el espacio donde ofertan sus servicios. Diferentes estudios ponen de manifiesto que la vivencia del trabajo sexual y de las relaciones que se establecen con los clientes son diferentes entre aquellos que trabajan en espacio abierto (calle, plaza), los que ejercen en espacios cerrados (saunas, pubs, piso...) o

los que se anuncian por medio de Internet (Mariño, Minichiello y Disogra, 2003).

La clandestinidad que acompaña a los TMS viene dada en gran medida por el estigma y la invisibilidad impuesta por la sociedad hacia este colectivo. Este desentendimiento también se aprecia en la escasez de publicaciones científicas, especialmente en nuestro país. La literatura existente sobre trabajo sexual es deficiente en varios e importantes aspectos. La mayoría de la investigación está enfocada hacia el trabajo sexual de calle y en las mujeres que lo ejercen, dedicando mucha menor atención al trabajo sexual ejercido en otros ámbitos (pisos, saunas, internet, etc.) y por otras personas (hombres y/o transexuales) (Weitzer, 2005; Parker, 2006).

En general, las investigaciones sobre TMS han enfocado su atención exclusivamente en prevalencia de VIH o consumo de sustancias, ignorando otros aspectos de su historia personal y de actividad profesional que nos pueden ayudar a establecer estrategias más eficaces adaptadas a su realidad psicosocial para la prevención del VIH. En España, las investigaciones más importantes que indagan aspectos del trabajo sexual ejercido por hombres de manera más profunda fueron realizadas por Ballester y Gil (1996) en la ciudad de Valencia, estudiando aspectos como la historia sexual, frecuencia de prácticas con los clientes, conocimientos y actitudes sobre la infección por VIH, entre otros, y años más tarde por Zaro et al. (2007) que profundiza más en el fenómeno de la inmigración.

MÉTODO

OBJETIVOS

Los objetivos que hemos perseguido con este estudio sobre Trabajadores Masculinos del Sexo son explorar las circunstancias asociadas a la realidad psicosocial de los TMS en las ciudades de Castellón y Valencia y, al mismo tiempo, conocer algunas conductas de salud y estrategias de prevención de VIH-Sida en el colectivo de Hombres que Ejerce el Trabajo Sexual.

PARTICIPANTES

Los participantes en esta investigación han sido 21 TMS que ejercían *haciendo plaza* en pisos organizados por una tercera persona en las ciudades de Castellón y Valencia. Solo dos TMS se negaron a participar en el estudio. Hemos contactado con tres pisos en Valencia, donde llevamos a cabo 28 entrevistas, y un piso en Castellón, en el que entrevistamos a 3 TMS. Esto, por un lado, supone haber contactado con la totalidad de pisos gestionados por terceros donde los hombres ejercen el trabajo sexual en cada una de estas ciudades y, por otro, nos da una idea del movimiento existente en cada una de estas localidades en cuanto a trabajo sexual ejercido por hombres se refiere.

La característica de trabajar por medio de *hacer plaza* es habitual en las personas que ejercen el trabajo sexual, pero es muy especialmente marcada en el colectivo de hombres que se dedican a esta actividad. En este sentido, este hecho conlleva que estas personas mantengan

una continua movilidad espacial al cambiar de ciudad en la que ofrecen sus servicios cada 21 días. Así, hemos podido abarcar el 100% de hombres que ejercen el trabajo sexual en piso organizado en un momento determinado en ambas ciudades, pero, además, hemos representado las características del colectivo de TMS de todo el territorio nacional dada esta movilidad entre ciudades que realizan los TMS para evitar el *efecto cara quemada* (los clientes prefieren TMS nuevos por lo que los TMS buscan nuevos espacios y lugares donde ofertar sus servicios).

Dado que en el apartado de resultados vamos a exponer en profundidad los datos sociodemográficos de los TMS, aquí nos limitamos a presentar dos datos básicos en cuanto a datos demográficos de los participantes. Los TMS que han participado en el estudio tienen una edad media de 24,8 años (DT=4,18). Destaca que solo el 9,7% son españoles.

INSTRUMENTO

El instrumento utilizado en esta investigación es la Entrevista Semiestructurada para Trabajadores Masculinos del Sexo, elaborada específicamente para este estudio por Ballester, Gil, Salmerón y Albiach (2009). Dicho instrumento consta de siete bloques temáticos con un total de 82 preguntas, aunque en este artículo vamos a presentar los resultados de los apartados de datos sociodemográficos, historia sexual y algunos aspectos de la realidad profesional de los TMS:

- Datos sociodemográficos: cuestiones sobre la edad, país de procedencia, creencias religiosas, estudios, pareja, hijos, orientación sexual, etc.
- Historia sexual: datos sobre las primeras prácticas sexuales y otros aspectos relacionados con su sexualidad.
- Aspectos sobre el trabajo sexual: esta es la parte más extensa de la entrevista en la que se indaga sobre datos referentes a la edad de comienzo en el trabajo sexual, motivaciones para dedicarse a esta actividad, percepciones y riesgos sobre el trabajo sexual, características de las personas usuarias y servicios más demandados.
- Estado de salud: exploramos aspectos relacionados con el cuidado de sus salud, autovaloración de su estado de salud, información sobre ITS, etc. así como estado serológico.
- Consumo de drogas: exploramos el consumo de sustancias en el momento actual y pasado y problemas relacionados con dicho consumo.
- VIH/SIDA: cuestiones sobre uso del preservativo en su vida profesional y personal, información sobre VIH/SIDA, así como actitudes y percepción de riesgo y temor ante esta infección y actitudes ante la realización de las pruebas de detección de anticuerpos
- Bienestar general: para finalizar la entrevista, pedimos la valoración del grado de satisfacción con su situación profesional y con su vida en general.

PROCEDIMIENTO

Las entrevistas se realizaron entre los meses de abril a junio de 2009 en las ciudades de Valencia y Castellón. El contacto con los tres pisos que estaban activos en Valencia se llevó a cabo con la colaboración del Col·lectiu Lambda de Valencia, asociación en defensa de los derechos de gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, que entre otros, lleva un programa de prevención de VIH en los hombres que ejercen el trabajo sexual. Esta colaboración facilitó en gran medida el establecer el contacto inicial con el encargado del piso y presentarle nuestro estudio, pero también acceder a un mayor número de TMS.

Las entrevistas tuvieron lugar en cada uno de los pisos donde ejercían los trabajadores sexuales, en una de las habitaciones, asegurando así la intimidad necesaria. En la entrevista participaba un único entrevistador y un solo TMS, a quien se le aseguraba el anonimato y la confidencialidad de los datos. Al finalizar la entrevista, al trabajador se le daba un incentivo económico en concepto de colaboración, facilitando de esta manera su participación en la investigación.

Una vez completada la codificación de las entrevistas, los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa estadístico SPSS.

RESULTADOS

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Tras el análisis estadístico de frecuencias, observamos en la tabla 1 que el rango de edad de los TMS que han participado en el estudio oscila entre los 19 y los 35 años con una edad media de 24,8 años (DT= 4,18). En este sentido, todos dicen ser mayores de edad, aunque como nos comentaban en las entrevistas los propios TMS, los chicos más jóvenes y de aspecto aniñado son los más demandados por las personas usuarias de sus servicios.

El nivel de estudios de la población estudiada es medio bajo. Así, el 7,7% no tiene estudios y el 15,4% dice tener estudios básicos. Sin embargo, es llamativo que el 30,8% informaba tener estudios universitarios completos o haber iniciado este tipo de formación.

Cuando indagamos la religión de los TMS encontramos que el 23,1% dijo ser ateo o agnóstico, mientras que el 46,2% católico no practicante y un 7,7% católico practicante. En cuanto a otras religiones, un 15,45 decía ser creyente no practicante y otro 7,7% practicante en otras religiones.

Estas ideas religiosas vienen marcadas, en muchas ocasiones, por el país de origen. En este sentido, llama la atención cómo solamente el 9,7% de los TMS era español, mientras que el 90,3% provenía de otros países. Más llamativo si cabe es el hecho de que más de la mitad (54,8%) decía ser de Brasil. De hecho, como vemos en la tabla 1, el 87,1% eran latinoamericanos. Como ciudadanos europeos hemos encontrado un 9,7% de Portugal y un 3,2% de búlgaros. El escaso porcentaje de hombres provenientes de la Europa del Este es debido, según comentaban los

TMS y los encargados de los pisos, a que este colectivo de hombres ejerce en mayor medida en otros espacios como calle o saunas. Por otro lado, el 75% de los TMS inmigrantes no trabajaba en su país en el comercio sexual, comenzando su actividad en el trabajo sexual como medio de subsistencia una vez en nuestro país.

En cuanto a la orientación sexual, el 63,3% de los TMS se consideraban homosexuales, mientras que un 20% dijo ser bisexual y un 17,7% heterosexual. Cabe señalar que uno de los TMS entrevistados no supo qué contestarnos a esta pregunta. La importancia de la orientación sexual radica en la posible relación que se estable con el cliente y el tipo de prácticas sexuales que se mantendrán con él.

Edad		$\bar{x} = 24,8$ D.T. = 4,18
Estudios	Ninguno	7,7%
	Básicos	15,4%
	Secundaria	42,3%
	Formación Profesional	3,8%
	Universitarios	30,8%
Religión	Católico practicante	7,7%
	Católico no practicante	46,2%
	Pract. otras religiones	7,7%
	Creyente no pract. otras	15,45
	Ateo o agnóstico	23,1%
País de origen	España	9,7%
	Brasil	54,8%
	Portugal	9,7%
	Argentina	6,5%
	Paraguay	6,5%
	Nicaragua	3,2%
	Cuba	3,2%
	Venezuela	3,2%
Bulgaria	3,2%	
Orientación sexual	Homosexual	63,3%
	Bisexual	20%
	Heterosexual	17,7%
Tienes pareja	Si	51,6%
	No	48,4%
Sexo de la pareja	Hombre	60%
	Mujer	40%
Conoce tu actividad	Si	100%
	No	0%
Tienes hijos	Si	31%
	No	69%
Cuántos hijos	1	77,8%
	2	11,1%
	3	11,1%

Tabla 1. Perfil sociodemográfico de los TMS.

Por lo que respecta a la pareja estable, el 51,6% informó tener pareja estable en el momento de la entrevista. En consonancia con los porcentajes presentados sobre orientación sexual, el 60% de los TMS entrevistados con pareja estable dijo que ésta era un hombre. Además, la pareja estable del trabajador sexual conocía la actividad de éste y lo aceptaba con naturalidad. Por otro lado, un 31% de los hombres entrevistados informó que tenía hijos.

HISTORIA SEXUAL

Al indagar en la edad de las primeras conductas y relaciones sexuales en el colectivo de TMS, no encontramos diferencias, a simple vista con la población general (Ballester y Gil, 1994). La primera masturbación se produce en la preadolescencia y la primera relación sexual con otras personas en la adolescencia. Así, como vemos en la tabla 2, la edad media de la primera masturbación es a los 12,12 años (DT=2,4), mientras que la de la *primera vez* es a los 14,16 años (DT=2,56).

Edad primera masturbación $\bar{x} = 12,13$ D.T.= 2,4	5	3,2%
	9	12,9%
	10	6,5%
	11	12,9%
	12	12,9%
	13	22,6%
	14	16,1%
	15	6,5%
	16	6,5%
Edad primera relación sexual con otra persona $\bar{x} = 14,16$ D.T.= 2,56	8	3,2%
	9	6,5%
	11	3,2%
	12	9,7%
	13	16,1%
	14	6,5%
	15	16,1%
	16	22,6%
	17	12,9%
18	3,2%	
Sexo persona primera relación	Hombre	54,8%
	Mujer	45,2%

Tabla 2. Primeras relaciones sexuales.

Aunque un 25,8% nos habló de un inicio muy precoz en masturbación (entre los 5 y los 10 años), más de la mitad de los TMS (51,7%) lo hizo con 13 años o más. Respecto a la pérdida de la *virginidad* destaca, por un lado, que un 16,1% informa que su primera relación sexual fue a los 17 ó 18 años y, por otro, que un 9,7% la tuvo antes de los 10 años. Sin embargo, el 54,8% mantuvo su primera relación más tarde de los 15 años. Un 54,8% nos informó que su primera pareja sexual fue un hombre frente al 45,2% que no dijo que fue una mujer.

REALIDAD PROFESIONAL

A pesar de que una parte importante de los TMS indicaba durante las entrevistas que esta actividad la vivían como algo temporal, algunos de ellos se iniciaron muy jóvenes y llevaban varios años como trabajadores sexuales. Por otro lado, aunque hemos visto que en el momento del estudio, todos decían ser mayores de edad, un 16,7% dijo haber comenzado con 16 ó 17 años. En el extremo contrario, encontramos que un 33,3% de los participantes se inició con 25 años o más, lo que rompe con la idea de que existe un límite de edad para ejercer el trabajo sexual por parte de los hombres, aunque, como ya hemos comentado, los más demandados son los más jóvenes. La media de edad de inicio se situaba en los 21,7 años (DT=4,23).

Edad de comienzo como TMS $\bar{x} = 21,73$ D.T. = 4,23	16	6,7%
	17	10%
	18	13,3%
	19	13,3%
	21	6,7%
	22	6,7%
	23	10%
	24	3,3%
	25	10%
	26	6,7%
	27	6,7%
	28	3,3%
	33	3,3%
Motivaciones para dedicarse al trabajo sexual	Por dinero	77,4%
	No tener papeles	6,5%
	Por dinero y placer	6,5%
	Satisfacción por dar cariño	3,2%
	No sé hacer otra cosa	3,2%

Tabla 3. Motivaciones y edad de inicio.

La motivación principal que informan los TMS para dedicarse al trabajo sexual es la necesidad económica. Así, el 77,4% nos dijo que ejercía esta actividad *por dinero*. Por otro lado, vuelve a aparecer el fenómeno de la inmigración cuando un 6,75 de los TMS entrevistados nos dijo que se dedicaba al trabajo sexual por no tener los papeles en regla en nuestro país y que no podía acceder a otro tipo de actividad. Como vemos, también puede considerarse una motivación económica. En definitiva, el 83,9% ejerce el trabajo sexual para cubrir sus necesidades económicas (ver tabla 3). Por otro lado, solo un 6,5% hace referencia al placer sexual obtenido con esta actividad como motivación para ejercerla. Sin embargo, ninguno de los TMS se refirió al placer de manera exclusiva, sino que lo unió también a la necesidad económica. Por último, el 3,2% dijo que se dedicaba al trabajo sexual «por no saber hacer otra cosa».

Días de trabajo semanales $\bar{x} = 6,32$ D.T. = 1,42	2	6,5%
	4	6,5%
	5	3,2%
	6	9,7%
	7	74,2%
¿Vives del trabajo sexual?	Si	96,8%
	No	3,2%
Con quién vives	Solo	16,1%
	Pareja	16,1%
	Amigos	25,8%
	Compañeros trabajo	38,7%
	Compañeros piso	3,2%

Tabla 4. Aspectos económicos.

Si la principal motivación, como acabamos de comentar, es la económica, es importante conocer algunos aspectos relacionados. Así, observamos en la tabla 4 cómo el 96,8% de los TMS vivían exclusivamente del trabajo sexual. De hecho, aunque la media de días que trabajan semanalmente es de 6,32% (DT=1,42), un 77,2% de los participantes estaba disponible en el piso todos los días de la semana.

El hecho de trabajar casi la totalidad de los días dificulta el disponer de tiempo libre para establecer redes sociales fuertes. Pero otra característica que dificulta el apoyo social es vivir en los mismos pisos donde ejercen con otros TMS durante el tiempo que están *haciendo plaza*, algo que se producía en un 38,7% de los TMS entrevistados. Situación algo diferente para el establecimiento de redes sociales es la que presentan aquellos que viven con su pareja estable (16,1%) o con amigos (25,8%).

En cuanto a los principales riesgos o temores percibidos por los TMS en su actividad profesional, observamos en la tabla 5, que para el 64,5% el principal temor es la posibilidad de infectarse por alguna ITS, especialmente por VIH. Otros riesgo que señalaban son las posibles agresiones por parte de los clientes (19,4%), la posibilidad de que el cliente denunciara la situación de irregularidad del TMS inmigrante (6,5%) o el mayor consumo de sustancias entre los TMS (6,5%). Por último, es llamativo que un 12,9% de los TMS no percibe ningún riesgo, quizá por la seguridad que transmite ejercer en un piso gestionado por terceros, donde hay una persona que trata directamente con el cliente y negocia con él tanto el servicio como el cobro del mismo.

A pesar de este bajo temor percibido de agresiones por parte de los usuarios de los servicios sexuales de los hombres del estudio, un 3,2% informó haber sufrido durante su actividad profesional algún tipo de abuso por parte de los clientes.

Ningún riesgo	12,9%
Infecciones	64,5%
Agresiones	19,4%
Drogas	9,7%
Denunciar inmigrante ilegal	6,5%
Envidia entre TMS	3,4%
Cliente no paga	3,2%
Sentimiento de culpa	3,2%
Mafias	3,2%

Tabla 5. Riesgos y temores percibidos por los TMS en su trabajo.

CONCLUSIONES

Como se observa en las escasas investigaciones sobre trabajo sexual ejercido por hombres (Ballester y Gil, 1996; Belza et al., 2001; West y de Villiers, 1993; Zaro et al., 2007), la principal conclusión que podemos obtener con este estudio es que se trata de un grupo muy heterogéneo. Estos aspectos son los que van a marcar la vivencia de su sexualidad y del ejercicio del trabajo sexual. A diferencia de lo que ocurre con las trabajadoras femeninas del sexo, los TMS carecen de una conciencia grupal que les permita identificarse con unas características compartidas (Zaro et al., 2007).

El colectivo de TMS está compuesto por hombres jóvenes, entre 18 y 35 años, todos mayores de edad. Observamos cómo se está ampliando la edad en que los hombres se dedican a esta actividad, siguiendo la tendencia encontrada en otros estudios (Minichiello et al., 2002; Zaro et al., 2007) algunos TMS del colectivo de nuestro estudio supera los 25 años de edad. Por otro lado, puesto que los TMS más jóvenes y de aspecto más aniñado son los más demandados por las personas usuarias (mayoritariamente hombres) (Ballester y Gil, 1996), los de mayor edad han de mantener conductas de salud y de cuidados físicos y corporales que les faciliten la competición con los jóvenes ante la elección de los clientes.

Un aspecto siempre estudiado cuando se investiga sobre hombres que ejercen el trabajo sexual es su orientación sexual, puesto que ésta va a influir en su vivencia de la sexualidad y en las relaciones que se establecen con los clientes. Si tradicionalmente se ha considerado que los TMS eran mayoritariamente heterosexuales (Butts, 1947; Reiss, 1961; Coombs, 1974), nuestro estudio sigue la línea de estudios actuales que encuentran una mayor variabilidad en cuanto a orientación sexual, siendo principalmente homosexuales (Allen, 1980; Ballester y Gil, 1996; Meroño y Benjumea, 2000; Zaro et al., 2007).

Por otro lado, el ritmo que implica *hacer plaza* va a limitar algunos aspectos de la vida de los TMS. En este sentido, observamos que el nivel de estudios en este colectivo es medio bajo, aunque un amplio porcentaje de ellos informa tener estudios secundarios e, incluso, universitarios. Además, esta característica de organización en los pisos gestionados por terceras

personas conlleva tener poco tiempo libre y dificulta el establecimiento de redes sociales fuertes, de manera que el apoyo social se ve limitado a los TMS que trabajan en el mismo piso durante los días que supone *hacer plaza*. Por otro lado, esta continua movilidad dificulta el conocimiento y acceso a los recursos sociosanitarios de cada ciudad.

Pero tanto la heterogeneidad como la clandestinidad también están influenciadas por la inmigración. El aumento de población inmigrante dentro del colectivo de TMS que se ha venido encontrando en otros estudios (Agustín, 2001; SPNS, 2005; Zaro et al., 2007), también se hace patente en el nuestro. Así, más del 90% de los TMS eran extranjeros, destacando la gran cantidad de población latinoamericana, especialmente procedentes de Brasil. Estas diferencias de procedencia hacen que los TMS tengan culturas, valores, creencias religiosas y prejuicios muy distintos entre sí, aspectos a tener en cuenta a la hora de proponer intervenciones y acciones de prevención del VIH tanto en su actividad profesional como en sus relaciones personales (Belza et al., 2001).

Por otro lado, el porcentaje de abusos a los TMS por parte de los clientes es alto si tenemos en cuenta la seguridad que va unida al hecho de ejercer en un piso gestionado por un encargado que siempre negocia los servicios con el cliente y el precio del mismo. Pero esta tasa de abusos será mucho mayor en los espacios abiertos, como calle, donde no hay ninguna persona que dé seguridad al trabajador sexual. Esta actuación por parte de algunos clientes hace evidente la importancia de establecer intervenciones con las personas usuarias de los servicios de los TMS que incluyan el respeto mutuo, pero también intervenciones preventivas sobre VIH, ITS y otras conductas de salud.

Finalmente, somos conscientes de las limitaciones de este estudio con TMS. El número de participantes hace difícil la generalización de los resultados, pero nos permite tener una visión bastante amplia de las características demográficas del colectivo de TMS a nivel nacional, dada la alta movilidad entre ciudades asociada al ejercicio de esta actividad. Por supuesto, se hace necesario continuar con la investigación con TMS para confirmar los resultados de este estudio preliminar con una muestra más amplia, al mismo tiempo que profundizar en otros aspectos sobre su realidad socio-sexual que permitan establecer estrategias de salud eficaces.

En definitiva, aunque no existe un perfil único de Trabajadores Masculinos del Sexo, pero conocer las características demográficas de este colectivo y su realidad social nos permite romper mitos y prejuicios sobre estos profesionales y establecer estrategias de prevención de VIH y de acceso a recursos socio-sanitarios, teniendo en cuenta su cultura, sus creencias y su modo de vivir el trabajo sexual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTÍN, L.M. (2001): *Trabajar en la industria del sexo, y otros tópicos migratorios*. San Sebastián: Hirugaren Prentsa.

- ALLEN, D. (1980): «Young male prostitutes: a psychosocial study», *Archives of Sexual Behavior*, 9, 399-426.
- BALLESTER, R. y GIL, M.D. (1996): *Prostitución Masculina. Estudio psicosocial en nuestro contexto*. Valencia: Promolibro.
- BALLESTER, R. y GIL, M.D. (1994): «Salud sexual (I): análisis del comportamiento sexual de adolescentes, jóvenes y adultos en la Comunidad Valenciana», *Análisis y Modificación de Conducta*, 20, 111-138.
- BELZA, M.J., LLÁCER, A., MORA, R., MORALES, M., CASTILLA, J. y DE LA FUENTE, L. (2001): «Sociodemographic characteristics and HIV risk behaviour patterns of male sex workers in Madrid, Spain», *AIDS Care*, 13(5), 677-682.
- BINDMAN, J. (2004): «Trabajadoras/es del sexo, condiciones laborales y derechos humanos: problemas "típicos" y protección "atípica"», en R. OSBORNE (Ed.), *Trabajador@s del sexo*. Barcelona: Bellaterra.
- BUTTS, W.M. (1947): «Boy prostitutes of the Metropolis», *Journal of Clinical Psychopathology*, 8, 673-681.
- COOMBS, N.R. (1974): «Male prostitutes: a psychosocial view of behavior», *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 782-784.
- JULIANO, D. (2004): «El peso de la discriminación: debates teóricos y fundamentaciones», en R. OSBORNE (Ed.), *Trabajador@s del sexo*. Barcelona: Bellaterra.
- KOKEN, J.A., BIMBI, D.S., PARSONS, J.T. y HALKITIS, P.N. (2004): «The Experience of Stigma in the Lives of Male Internet Escorts», *Journal of Psychology & Human Sexuality*, 16(1), 13-32.
- MARIÑO, R., MINICHELLO, V. y DISOGRA, C. (2003): «Male sex workers in Córdoba, Argentina: sociodemographic characteristics and sex work experiences», *Revista de Panamá de Salud Pública*, 13 (5), 311-318.
- MEROÑO, M. y BENJUMEA, F. (2000): *Estudi-intervenció sobre homes treballadors del sexe de Barcelona*. Barcelona: Àmbit Prevenció.
- MINICHELLO, V., MARIÑO, R., BROWNE, J., JAMIESON, M., PETERSON, K., REUTER, B. y ROBINSON, K. (2002): «Male Sex Workers in Three Australian Cities», *Journal of Homosexuality*, 42(1), 29-51.
- PARKER, M. (2006): «Core Groups and the Transmission of HIV: Learning from Male Sex Workers». *Journal of Biosocial Science*, 38(1), 117-131.
- PINEDO, R. (2008): *Características psicosociales, calidad de vida y necesidades de las personas que ejercen prostitución*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca. Manuscrito no publicado.
- REISS, A.J. (1961): «The social integration of queers and peers», *Social Problems*, 9, 102-120.

- SECRETARÍA DEL PLAN NACIONAL SOBRE EL SIDA (2002): Grupo de trabajo EPI-VIH. *Estudio prospectivo de prevalencia de VIH en pacientes de una red de centros de diagnóstico del VIH, 2000-2002*. <<http://www.isciii.es/htdocs/pdf/transversal.pdf>> [4 de junio de 2009].
- WEITZER, R. (2005): «New directions in research on prostitution», *Crime, Law & Social Change*, 43, 211-235.
- WEST, D.J. y DE VILLIERS, B. (1993): *Male prostitution*. London: The Haworth Press.
- ZARO, I. (2008): «Evitando conductas de riesgo en hombres que ejercen la prostitución», *X Congreso Nacional sobre el SIDA*. Donostia – San Sebastián, 6-8 junio. Pp. 72.
- ZARO, I., PELÁEZ, M. y CHACÓN, A. (2007): *TMS Trabajadores Masculinos del Sexo: Aproximación a la prostitución masculina en Madrid*. Madrid: Fundación Triángulo.



Jornades de Foment de la Investigació

**¿ES LA INFORMACIÓN
SOBRE VIH EN LOS JÓVENES
UNA ASIGNATURA
SUPERADA EN 2010?**

Estefanía RUIZ
Laura SERRANO
Rafael BALLESTER
María Dolores GIL
Pedro SALMERÓN

INTRODUCCIÓN¹

Actualmente más de 33 millones de personas viven con VIH en el mundo, entre los cuales los jóvenes de 15 a 24 años constituyen uno de los grupos más preocupantes en la transmisión del VIH, ya que representaban alrededor del 50% de todas las nuevas infecciones por VIH en adultos a nivel mundial y del 30% en España en 2009 (UNAIDS, 2010). En concreto, los estudiantes universitarios representan uno de los sectores potencialmente vulnerables a la infección por VIH. Quizá por encontrarse en una etapa evolutiva y educativa de apertura, experiencia y descubrimiento, son más activos sexualmente, tienen múltiples parejas sexuales o mantienen relaciones sexuales bajo los efectos del alcohol o las drogas (McBride, Reece y Sanders, 2008).

Si bien es cierto que en muchos casos el nivel formativo de las personas no se corresponde con el nivel de información sobre VIH y que poseer información sobre VIH no parece ser una condición suficiente para asegurar la realización de conductas preventivas (Opt y Loffredo, 2004), también lo es que disponer de información adecuada en este tema resulta necesario para permitir el desarrollo de las estrategias eficaces para la prevención.

Tras décadas de programas preventivos y educativos sobre VIH/sida dirigidos a este colectivo, se habla de un aumento en el nivel de información. Sin embargo, algunas investigaciones realizadas con estudiantes universitarios de diferentes países muestran que la información que poseen no es, ni tan amplia ni tan adecuada como se presupone (Ballester, Gil, Giménez y Ruiz, 2009; Cok, Gray y Ersever, 2001; Ganczak, Barss, Alfaresi, Almazrouei, Muraddad y Al-Maskari, 2007; Petro-Nustas, 2000), lo cual significa un peligro dado que, el tener representaciones erróneas sobre temas relacionados con el VIH/sida, aumenta la probabilidad de que una persona se exponga al riesgo. Por ejemplo un porcentaje significativo de los estudiantes universitarios del estudio que realizó Ganczak et al. (2007) en los Emiratos Árabes creía que no se podía infectar si realizaba prácticas sexuales desprotegidas o que tener pareja estable era un factor protector (Ferrer, Cianelli, Guzman, Cabieses, Irrarázabal, Bernales y Araya, 2007). Esta falta de conocimientos respecto a comportamientos peligrosos repercute en la percepción de riesgo, resultando mucho menos probable tanto que los jóvenes adopten medidas preventivas en estas situaciones que consideran seguras como que se realicen las pruebas diagnósticas, por creer que no han realizado ninguna práctica de riesgo.

Además las investigaciones han confirmado que en general es más fácil incrementar el nivel de conocimientos correctos que eliminar los mitos o creencias erróneas arraigadas (Giménez, Ballester, Gil, Ruiz y Salmerón, 2009). En este sentido encontramos que un alto porcentaje de estudiantes universitarios cree que VIH significa lo mismo que Sida (Sileo y Sileo, 2008), que se puede transmitir el VIH a través de la picadura de un mosquito (Cok et al., 2001) o que compartir actividades con alguien afectado, como trabajar, vestir la misma ropa, besar, chocar las manos o nadar en la misma piscina, son conductas de riesgo (El-Gadi, Abudher y Sammud, 2008; Petro-Nustas, 2000; Tung, Hu, Davis, Tung y Lin, 2008). Estas creencias pueden conllevar un

¹ Proyecto financiado por la Universitat Jaume I-Fundació Bancaixa (P1 1B2006-19) y Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España (exp. 36639/07).

incremento de las medidas de protección en aquellas actividades consideradas seguras, y por consiguiente pueden generar actitudes de estigmatización hacia las personas que viven con VIH (Ganczak et al., 2007).

Por otra parte, la revisión de los estudios realizados nos demuestra que las vías de transmisión más conocidas siguen siendo las vías de transmisión sanguínea y sexual, y en menor medida la vía de transmisión vertical. Del mismo modo, entre las prácticas sexuales preguntadas, el sexo oral es la que más dudas causa entre la población joven (Sileo et al., 2008). En cuanto a la información que disponen sobre prevención secundaria y los avances en los tratamientos del VIH, encontramos que alrededor del 60% no conocen el significado de un resultado positivo en las pruebas de detección de anticuerpos (Petro-Nustas, 2000) y un 40% aproximadamente piensa que existe una vacuna o tratamiento para curar la enfermedad (Hossain, Kabir y Ferdous, 2006; Oyefara y Bisiriyu, 2007).

A lo largo de la infancia y adolescencia, la familia y la escuela siguen sin tomar parte activa y sistemática en la transmisión de la información relativa al VIH. Es un hecho que, en muchas sociedades hay un rechazo a hablar de algunos temas, incluidos el VIH/sida, considerados como tabú (Cok et al., 2001). Eso lleva a que, como se revela, en la mayoría de los estudios revisados, una de las fuentes de información más importantes de los estudiantes universitarios sean los medios de comunicación (Dalrymple, 2007), los cuales en muchos casos ofrecen una información alejada de la realidad. Como afirma Bayés (1995), «nos enfrentamos a un complejo problema multifactorial y, por tanto, será preciso actuar, simultáneamente, a diferentes niveles». Por ello, para diseñar programas preventivos dirigidos a toda la población, y en especial a los jóvenes universitarios, el presente estudio pretende evaluar los conocimientos que los estudiantes poseen sobre diferentes aspectos relacionados con el VIH/Sida, lo cual influirá en la percepción de riesgo o vulnerabilidad que perciben, en las creencias o actitudes que mantienen hacia el VIH y en las medidas preventivas que utilicen.

MÉTODO

MUESTRA

Se empleó una muestra de estudiantes de las distintas facultades de la Universitat Jaume I de Castellón (61,2% de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 23,6% de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas y el 15,2% de la Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales), que participaron en un proyecto de investigación desarrollado por la Unidad de Investigación sobre Sexualidad y Sida (UNISEXSIDA). De los 430 participantes que constituían el total de la muestra, 274 eran mujeres (63,9%) y 156 hombres (36,1%). El rango de edades estaba comprendido entre 18 y 26 años ($\bar{x}=20,49$, $DT=2,09$).

INSTRUMENTO

La medida de evaluación utilizada fue el Cuestionario de Prevención del Sida (CPS) de Ballester, Gil, Guirado y Bravo (2004). Este instrumento está compuesto por un total de 65 ítems que intentan recoger aquellos componentes que se han considerado relevantes en los distintos modelos de prevención sobre VIH. Los datos de consistencia interna y fiabilidad test-retest del instrumento son adecuados, obteniéndose un Alpha de Cronbach de 0,70 y una correlación de 0,83 respectivamente. Obtuvo además una buena puntuación de validez concurrente, 0,79, con la Encuesta sobre Sida (Ballester, Gil y Giménez, 2007).

De acuerdo con el objetivo del presente estudio, se ha utilizado el componente de información del instrumento, el cual explora la información percibida y real sobre las posibles vías de transmisión en distintas conductas relacionadas con la vida cotidiana y las prácticas sexuales, así como las fuentes de donde procede este conocimiento. Asimismo, también se abordan conocimientos relacionados con la realización de las pruebas de detección de anticuerpos.

PROCEDIMIENTO

Este estudio se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio que tiene como objetivo final analizar la eficacia de una intervención preventiva, así como, la existencia de un perfil psicológico de riesgo para la infección por VIH en universitarios/as. Los datos presentados pertenecen a la primera fase o de evaluación inicial del proyecto, en la cual los/as participantes cumplieron una batería de cuestionarios de forma voluntaria, individual y anónima, de manera que se garantizara completamente la confidencialidad de los datos recogidos.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS-17. Debido a que los resultados representan un análisis descriptivo de los elementos relacionados con la información sobre VIH, se utilizaron medias y desviaciones típicas para las variables cuantitativas y frecuencias para las variables categoriales.

RESULTADOS

INFORMACIÓN PERCIBIDA SOBRE VIH:

La información que una persona tiene sobre el VIH es considerada una variable importante para su prevención, ya que es cuanto menos un primer factor relevante en la realización o no de conductas sexuales seguras. Debemos diferenciar entre información percibida e información

real, ya que no necesariamente la información que las personas perciben que tienen debe ser real o correcta. Por ello, al preguntar a la muestra cuál consideraba que era su nivel de información respecto al sida, observamos que más de la mitad de la muestra (72,2%) informó que era bueno o muy bueno. Por el contrario, un 24,8% cree que sus conocimientos son regulares y sólo un 3% que son malos.

En cuanto a las fuentes de información, observamos en la Figura 1 como las campañas divulgativas (72,6%) y las charlas o talleres informativos (70,5%) son las principales vías a través de las cuales los estudiantes obtienen la información. En casi la mitad de los casos esta información es recibida por el profesorado (48,1%) y en menor medida por los amigos (32,1%) y los padres (29,7%).

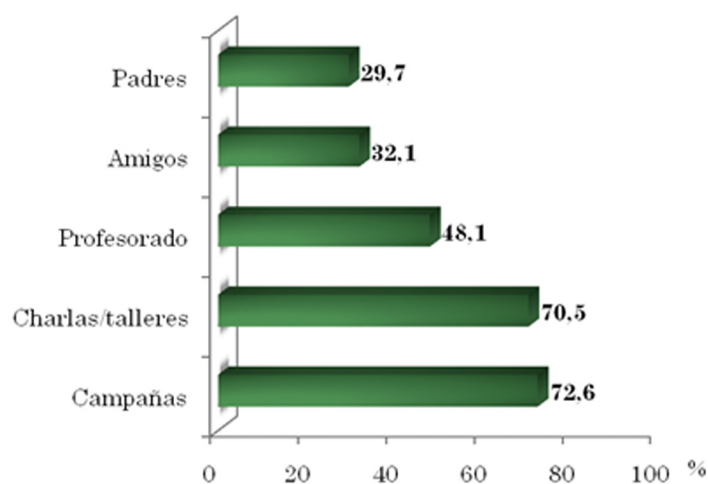


Figura 1. Fuentes de información recibida.

INFORMACIÓN REAL SOBRE VÍAS DE TRANSMISIÓN:

Con respecto a la información real que los estudiantes presentan sobre las vías de transmisión sobre VIH, observamos en la Tabla 1, que la muestra en general presenta un elevado porcentaje de aciertos, sobre todo en aquellas prácticas relacionadas con la vía de transmisión sanguínea (por ejemplo: compartir agujas para jeringuillas o a través de la sangre) y sexual (por ejemplo: a través del semen o del flujo vaginal). Sin embargo, son menos conscientes de los riesgos de la transmisión vertical, ya que un 57,4% la desconoce y un 10,4% cree que no es una vía de transmisión del VIH. Por otra parte, cabe prestar especial atención a los porcentajes significativos de estudiantes que presentan errores o no saben si ciertas prácticas seguras suponen riesgo: a través de la picadura de un mosquito (64,6%), a través de la orina (59,4%), a través del sudor (31,4%) o a través de la saliva (32,1%).

	SÍ	NO	NO LO SÉ
<i>Compartir vasos y cubiertos</i>	6,1%	81,7%	12,2%
<i>Compartir agujas para jeringuillas</i>	99,3%	0%	0,7%
<i>Compartir cepillo de dientes o la cuchilla de afeitarse</i>	78,8%	9,9%	11,3%
<i>A través de la sangre</i>	96,7%	0,5%	2,8%
<i>A través de las orinas</i>	12,7%	40,4%	46,7%
<i>A través del sudor</i>	4,2%	68,4%	27,2%
<i>A través del flujo vaginal</i>	87,4%	2,3%	10,1%
<i>A través del semen</i>	93,2%	2,1%	4,4%
<i>A través del líquido preseminal</i>	79,6%	3%	16,9%
<i>A través de la saliva</i>	15,5%	67,9%	16,6%
<i>A través de la leche materna</i>	32%	10,4%	57,4%
<i>A través de las agujas (piercing, acupuntura...)</i>	86,8%	2,8%	10,1%
<i>A través de la picadura de un mosquito</i>	18,1%	35,2%	46,5%

Tabla 1. Porcentajes de aciertos y errores en las diferentes vías de transmisión (las casillas sombreadas corresponden a las respuestas correctas).

INFORMACIÓN REAL SOBRE PRÁCTICAS DE RIESGO

Si analizamos el conocimiento que posee la muestra en relación con las prácticas sexuales de riesgo encontramos diferencias respecto a la conducta concreta que observemos (ver Figura 2). La práctica más conocida es el coito vaginal, ya que casi la totalidad de la muestra evaluada (97,7%) sabe los riesgos de esta conducta si no se utiliza el preservativo. Si nos fijamos en el coito anal, observamos que una mayoría (78,2%) conoce el peligro que implica si se practica de forma desprotegida. Aún así, un 16,6% no lo sabe con seguridad y un 5,2% piensa que no tiene riesgo alguno. El sexo oral es la práctica que mayor confusión provoca, ya que todavía un 18,3% cree que es segura y un 17,3% muestra incertidumbre al respecto. Por último, también son sorprendentes los porcentajes obtenidos en una práctica segura como es la masturbación mutua, a pesar de que un 76,5% piensa que no existe riesgo, un 6,6% considera que sí lo hay y un 16,7% lo desconoce.

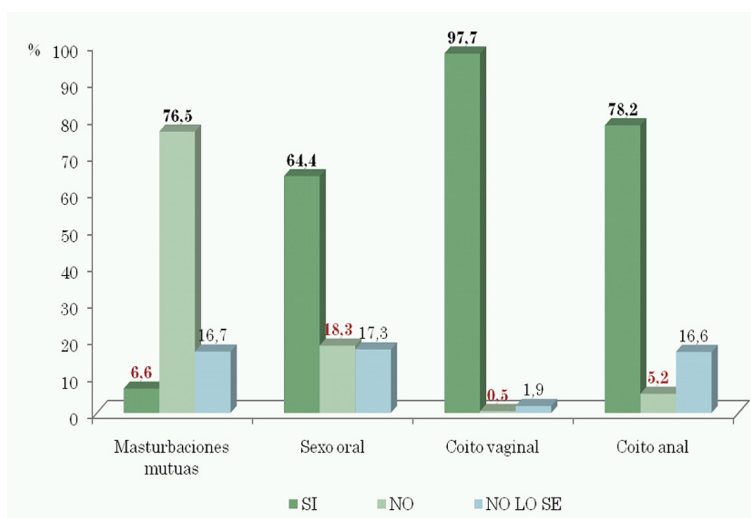


Tabla 2. Porcentajes de la información real sobre las prácticas de transmisión del VIH.

INFORMACIÓN REAL SOBRE PRUEBAS DE DETECCIÓN DE ANTICUERPOS

La realización de las pruebas diagnósticas es la principal medida de prevención secundaria del VIH. En general parece que existe cierta falta de información sobre el acceso a las propias pruebas ya que sólo un 54% de los estudiantes saben donde pueden realizársela. Además, un alto porcentaje de los estudiantes universitarios (79%) no conoce la existencia de un periodo ventana. Asimismo, el 65% cree que dar positivo en la prueba de detección de anticuerpos implica desarrollar el sida necesariamente con posterioridad. Respecto a los avances en los tratamientos, pese a que una mayoría sabe que el sida no tiene curación (71%), aún existe un porcentaje que tiene dudas al respecto (21%) o que cree que sí la tiene (8%).

DISCUSIÓN

Un gran número de investigaciones realizadas en diferentes países han demostrado cómo los estudiantes universitarios deben ser uno de los colectivos prioritarios en los programas preventivos. Los esfuerzos por erradicar la expansión del sida, se han centrado en proporcionar a los jóvenes información básica acerca de las vías de transmisión del VIH o las prácticas sexuales de riesgo. Sin embargo, como ha demostrado la literatura científica, poseer estudios superiores no asegura disponer de una información adecuada y veraz sobre VIH. Por ello, resulta necesario evaluar el nivel de conocimientos que los estudiantes universitarios disponen sobre VIH para adecuar las intervenciones preventivas a sus necesidades. En este sentido, aunque a grandes rasgos se observa un incremento en la información que poseen respecto a estudios

realizados en años anteriores en la misma universidad (Ballester, Gil, Gómez y Edo, 1999) y la mayor parte de los estudiantes universitarios evaluados consideran su información como buena, encontramos que un porcentaje significativo de la muestra no conoce información necesaria y sigue manteniendo creencias erróneas sobre algunos aspectos que pueden suponer barreras para la prevención del VIH. Este desconocimiento en la población universitaria es demostrado en otros países en los estudios de Cok et al., (2001), Ganczak et al. (2007) o Petro-Nustas (2000).

Las vías de transmisión del VIH más conocidas entre los jóvenes universitarios son la sanguínea y la sexual, y menos de la mitad de la muestra evaluada conocía la vía de transmisión vertical, tal como se encuentra en la investigación realizada por Sileo et al. (2008). Del mismo modo, las prácticas sexuales desprotegidas cuyo riesgo es más conocido son el coito vaginal y el sexo anal, y en menor medida el sexo oral. El desconocimiento en este sentido puede disminuir la percepción de riesgo, bien porque consideren como seguras conductas que no lo son, como demuestra el trabajo de Ferrer et al. (2007). O porque pueden atribuir el riesgo de infección por VIH únicamente a ciertos grupos, como ocurre en el estudio de Tung et al. (2008) donde un 31% creían que los afectados eran usuarios de drogas, o de Cok et al. (2001) en el que un 63% de los estudiantes universitarios pensaba que la mayoría de los homosexuales del mundo tenían VIH.

Este sesgo en la vulnerabilidad percibida también ocurre al contrario, es decir encontramos un alto porcentaje de jóvenes que consideran que el VIH se puede transmitir en prácticas seguras como a través de la orina, el sudor o la saliva. Las investigaciones de El-Gadi et al. (2008), Petro-Nustas (2000) o Tung et al. (2008) van en la misma línea, los estudiantes universitarios perciben riesgo en compartir actividades diarias con personas afectadas. Estas creencias erróneas podrían incrementar el uso excesivo de medidas de protección, lo cual repercute negativamente a nivel social, por la estigmatización a la que se ven sometidas las personas que viven con VIH.

Igual de importante si cabe es poseer una información adecuada sobre las pruebas de detección de anticuerpos, la principal medida de prevención secundaria. Sin embargo aproximadamente la mitad de la muestra no sabe dónde puede realizarse las pruebas diagnósticas y no conocen la existencia de un periodo ventana. Además, un porcentaje significativo de estudiantes universitarios cree que dar positivo en las pruebas significa necesariamente el desarrollo de la enfermedad. Resultados similares son mostrados en el estudio de Sileo et al., (2008) donde el desconocimiento respecto a las pruebas diagnósticas generaba cierta inseguridad frente a la decisión de realizárselas. Por otra parte, de forma coherente con la muestra de Hossain et al. (2006) y Oyefara et al. (2007), un importante porcentaje de los estudiantes universitarios presentaba dudas respecto a la posible curación del sida.

Por último, en la muestra del presente estudio la información es obtenida en mayor medida a través de charlas preventivas y talleres formativos sobre VIH, lo cual difiere con lo encontrado en la mayoría de los trabajos revisados, en los cuales la principal fuente de información eran los medios de comunicación. Este hecho quizá se pueda explicar por la actividad realizada por la Unidad de Investigación sobre Sexualidad y Sida desde 1999 en el contexto universitario, dentro del programa de promoción de la salud sexual y prevención del VIH/Sida. A pesar de la gran importancia que tiene el profesorado, el grupo de iguales y los padres en la socialización

y la transmisión de la información de los jóvenes son las fuentes expertas de las que se recibe principalmente el conocimiento. Resultados parecidos fueron obtenidos en la Encuesta de Salud y Hábitos Sexuales en Jóvenes realizada por FIPSE (2003) a nivel nacional.

El sida continúa siendo uno de los problemas más graves de la población joven a nivel mundial. Este estudio ha pretendido examinar el nivel de conocimientos actual de los jóvenes universitarios en relación a la prevención del VIH/Sida, de forma que nos proporcione un acercamiento a las necesidades de este colectivo con el objetivo de mejorar las futuras intervenciones preventivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTER, R., GIL, M.D., GIMÉNEZ, C. y RUIZ, E. (2009): «Actitudes y conductas sexuales de riesgo para la Infección por VIH/Sida en jóvenes españoles», *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(3), 137-212.
- BALLESTER, R., GIL, M.D. y GIMÉNEZ, C. (2007): «Cuestionario de Prevención del Sida (CPS): Análisis de la fiabilidad y validez», *X Congreso Nacional sobre el Sida*, San Sebastián, España. Pp. 135.
- BALLESTER, R., GIL, M.D., GÓMEZ, J.J. y EDO, M.T. (1999): «Niveles de información sobre el VIH-SIDA en la Universidad», *V Congreso Nacional sobre el SIDA*. Santiago de Compostela, España.
- BAYÉS, R. (1995): *Sida y Psicología*. Barcelona: Martínez Roca.
- COK, F., GRAY, L.A. y ERSEVER, H. (2001): «Turkish university students' sexual behaviour, knowledge, attitudes and perceptions of risk related to HIV/AIDS», *Culture, Health y Sexuality*, 3(1), 81-99.
- DALRYMPLE, R.M. (2007): «An examination of HIV-risk behaviors among university students in Trinidad: Testing the information-motivation-behavioral skills model», *Dissertation Abstracts International. The Sciences and Engineering*, 67(12-B), 7369.
- EL-GADI, S., ABUDHER, A. y SAMMUD, M. (2008): «HIV-related knowledge and stigma among high school students in Lybia», *Internacional Journal of STD y AIDS*, 19, 178-183.
- FERRER, L., CIANELLI, R., GUZMAN, E., CABIESES, B., IRARRAZABAL, L. BERNALES, M., et al. (2007): «Chilean university students: Knowledge and concern about HIV/AIDS», *JANAC: Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 18(5), 51-56.
- FIPSE (2003): «Jóvenes, relaciones sexuales y riesgo de infección por VIH», <<http://www.fipse.es>> [19 de junio de 2010].

- GANCZAK, M., BARSS, P., ALFARESI, F., ALMAZROUEI, S., MURADDAD, A. y AL-MASKARI, F. (2007): «Break the silence: HIV/AIDS knowledge, attitudes, and educational needs among Arab university students in United Arab Emirates», *Journal of Adolescent Health*, 40(6), e1-e8.
- GIMÉNEZ, C., BALLESTER, R., GIL, M.D., RUIZ, E. y SALMERÓN, P. (2009): «Impacto de distintas estrategias de prevención, sobre los conocimientos y actitudes relativos al sida, dirigidas a jóvenes», *XII Congreso Nacional sobre el Sida*, Valencia, España.
- HOSSAIN, M.B., KABIR, M.A. y FERDOUS, H. (2006): «Knowledge of HIV and AIDS among tertiary students in Bangladesh», *Internacional Quarterly of Community Health Education*, 26(3), 271-285.
- MCBRIDE, K.R., REECE, M. y SANDERS, S.A. (2008): «Using the Sexual Compulsivity Scale to predict outcomes of sexual behavior in young adults», *Sexual Addiction y Compulsivity*, 15(2), 97-115.
- OPT, S.K. y LOFFREDO, D.A. (2004): «College students and HIV/AIDS: More insights on knowledge, testing, and sexual practices», *Journal of Psychology*, 138, 389-402.
- OYEFARA, J.L. y BISIRIYU, L.A. (2007): «Knowledge and attitude of Nigerian female undergraduate students towards STIs/HIV/AIDS pandemic: University of Lagos example», *Gender y Behaviour*, 5(2), 1340-1359.
- PETRO-NUSTAS, W. (2000): «University students' knowledge of AIDS», *International Journal of Nursing Studies*, 37(5), 423-433.
- SILEO, N.M. y SILEO, TH.W. (2008): «American Indian university students' knowledge, beliefs, and behaviors associated with HIV/AIDS», *Journal of HIV/AIDS Prevention in Children y Youth*, 9(1), 10-33.
- TUNG, W., HU, J., DAVIS, C., TUNG, W. y LIN, Y. (2008): «Knowledge, attitudes and behaviors related to HIV and AIDS among female college students in Taiwan», *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 17(3), 361-375.
- UNAIDS (2010): *AIDS epidemic update*. <<http://www.unaids.org/en/KnowledgeCentre/HIVData/EpiUpdate/EpiUpdArchive/2009/default.asp>> [19 de junio de 2010].



Jornades de Foment de la Investigació

**MANIFESTACIÓN DE LAS DIFERENCIAS
INDIVIDUALES EN EXTRAVERSIÓN Y
SENSIBILIDAD A LA RECOMPENSA EN
EL VOLUMEN CEREBRAL**

**Paola FUENTES
Víctor COSTUMERO
Juan Carlos BUSTAMANTE
Alfonso BARRÓS-LOSCERTALES
César ÁVILA**

INTRODUCCIÓN

La medición de los rasgos de personalidad ha sido definida desde diferentes perspectivas teóricas, entre las cuales la Teoría de los Cinco Factores (Costa y McCrae, 1989) y la Teoría de la Sensibilidad a la Recompensa (Gray, 1970; 1987; Gray y McNaughton, 2000) tienen actualmente una particular relevancia. El modelo de los Cinco Factores describe la personalidad en base a las dimensiones de Extraversión (E), Neuroticismo (N), Responsabilidad (C), Amabilidad (A) y Apertura a la experiencia (O), que a su vez están compuestas por varias facetas, seis por cada dimensión, referidas a diferentes aspectos que concretan el contenido de las mismas. Cada una de estas dimensiones se conceptualiza como un continuo bipolar. Por ejemplo, la dimensión Extraversión está definida en un polo por la extraversión y en el polo opuesto por la introversión (Wright y cols, 2006). La dimensión de Extraversión resulta de particular interés, ya que muchas de las aproximaciones taxonómicas actuales a la personalidad y gran parte de los inventarios de personalidad más conocidos incluyen alguna definición de un rasgo similar que podemos identificar con la extraversión (Watson & Clark, 1997).

En la Teoría de la Sensibilidad a la Recompensa, Gray postula la existencia de dos sistemas motivacionales de regulación de la conducta, uno relacionado con la evitación y la respuesta a estimulación aversiva (SIC, Sistema de Inhibición Conductual); el otro relacionado con la aproximación y la respuesta a estímulos apetitivos (SAC, Sistema de Activación Conductual) (Smits y Boeck, 2006). De este modo, la función del SIC es detener o evitar la conducta que pueda conducir a situaciones de castigo o de pérdida de una recompensa, mientras que la del SAC consistiría en regular la iniciación o el mantenimiento de la conducta en situaciones en las que es posible conseguir una recompensa o aproximarse a un estímulo apetitivo, ya sea condicionado o incondicionado (Corr, 2004). Estos sistemas motivacionales constituyen la base de diferentes rasgos de personalidad, de manera que las diferencias individuales en los rasgos de Impulsividad o Sensibilidad a la Recompensa se basarían en diferencias en cuanto al funcionamiento o la sensibilidad del SAC. Del mismo modo, el funcionamiento del SIC conformaría la base del rasgo de Ansiedad o Sensibilidad al Castigo (Pickering y Gray, 1999).

De acuerdo con el modelo de los Cinco Factores, la Extraversión se caracteriza por una tendencia a la búsqueda y participación en interacciones sociales, así como por una tendencia a experimentar con mayor frecuencia o intensidad emociones positivas. Algunos autores plantean que existe una relación entre la Extraversión y la Sensibilidad a la Recompensa, que podemos identificar con el SAC, ya que las personas que puntúan alto en Extraversión parecen ser especialmente sensibles a las señales que indican recompensa (Pickering y Gray, 1999). Además, la Extraversión se compone, según el modelo de los Cinco Factores, de una serie de facetas que sugieren que esta dimensión se relaciona con la regulación de la aproximación a estímulos positivos (Depue y Collins, 1999), como en el caso de las facetas de Búsqueda de sensaciones o Emociones positivas (Costa y MacCrae, 1992). Incluso se ha planteado la posibilidad de que la Sensibilidad a la Recompensa sea el rasgo que está a la base de las diferencias individuales en Extraversión, debido a que las medidas de ambas variables suelen mostrar correlaciones positivas (Lucas y Diener, 2000; Caseras y cols., 2003).

De este modo, se observa que las variables Extraversión y Sensibilidad a la Recompensa muestran un solapamiento tanto en su definición teórica como en las medidas conductuales de las mismas. Esto lleva a plantearse si estas similitudes existen también a nivel neural. En relación a esta pregunta, el objetivo de este estudio es investigar los correlatos neurales comunes para la Extraversión y la Sensibilidad a la Recompensa, centrándonos en concreto en las variaciones estructurales en cuanto al volumen de sustancia gris. La hipótesis que se plantea es que el solapamiento teórico y conductual que se encuentra entre Extraversión y Sensibilidad a la Recompensa se manifiesta en diferencias individuales en el volumen de sustancia gris de determinadas estructuras cerebrales que serán comunes para ambas variables.

MATERIALES Y MÉTODOS

MUESTRA

La muestra estuvo formada por 57 participantes varones, estudiantes universitarios, con un rango de edad de entre 18-38 años (M: 23,82; DT: 4,02). De ellos, 55 eran diestros y 2 eran zurdos, evaluados mediante el Edinburgh Handedness Inventory (Oldfield, 1971; Bryden, 1977). Ninguno de los participantes tenía diagnosticado un trastorno psiquiátrico o neurológico previo.

MEDIDAS DE PERSONALIDAD

La Sensibilidad a la Recompensa fue evaluada mediante el cuestionario SCSR (Torrubia et al., 2001) y se obtuvo una puntuación media de 12 (DT: 4,24). El SCSR consta de 48 ítems dicotómicos que evalúan los rasgos de Sensibilidad al Castigo y Sensibilidad a la Recompensa, que corresponden al SIC y el SAC de la teoría de Gray, respectivamente. La Extraversión fue evaluada mediante la versión española del NEO-FFI (Avia, 2000). Este cuestionario consta de 60 ítems politómicos de cinco alternativas y evalúa cada una de las dimensiones definidas desde la teoría de los Cinco Factores (Extraversión, Neuroticismo, Amabilidad, Responsabilidad y Apertura a la experiencia). La media de las puntuaciones fue de 28,71 (DT: 7,53). Los análisis se llevaron a cabo sobre las medidas de Sensibilidad a la Recompensa (SR) y Extraversión (E).

PARÁMETROS DE ADQUISICIÓN DE LAS IMÁGENES

Se adquirió un volumen 3D en alta resolución de todo el cerebro con un escáner de resonancia magnética Siemens Avanto (Erlanger, Alemania) de 1.5T, potenciado en T1 (TR: 11ms; TE: 4,9ms, ángulo de inclinación: 90°, tamaño del vóxel = 1mm³). Se adquirieron 176 cortes sagitales de 1mm de espesor con una matriz de 256x224mm.

PRE-PROCESADO DE LAS IMÁGENES

El volumen de sustancia gris fue analizado mediante morfometría basada en el vóxel, utilizando la herramienta VBM 5.1 (<http://dbm.neuro.uni-jena.de/vbm/>) incluida en el software SPM5 (Wellcome Department of Imaging Neuroscience; <http://www.fil.ion.ucl.ac.uk/spm/>). Las imágenes se segmentaron en sustancia gris, sustancia blanca y líquido cefalorraquídeo. Los análisis posteriores se realizaron exclusivamente sobre el volumen de sustancia gris. Los cerebros se normalizaron a un espacio estándar proporcionado por el International Consortium for Brain Mapping (ICBM). Posteriormente, las imágenes fueron moduladas para corregir las variaciones de volumen derivadas de la normalización y se aplicó un suavizado espacial mediante un filtro Gaussiano de 6mm.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En primer lugar, con el objetivo de ver si existe relación entre las medidas de personalidad de SR y E se correlacionaron las puntuaciones de ambas escalas, que mostraron una correlación de 0.27 ($p < .02$). A continuación se realizó un análisis factorial exploratorio mediante el método de análisis de componentes principales en el que se introdujeron como variables las puntuaciones de cada sujeto en SR y E. Se obtuvo un autovalor (>1) con información sustancial sobre la varianza común disponible (63.7%). Se aplicó una rotación oblicua con un valor de delta de 0.2 y se calcularon los valores de regresión como puntuaciones factoriales para el factor común. El objetivo de éste era determinar si ambas medidas de personalidad tienen un componente común y extraer dicho componente. El análisis factorial mostró un único factor en el que saturaban ambas variables, SR y E. A continuación, se extrajeron las puntuaciones factoriales para cada sujeto, entendiendo que éstas representan la parte que tienen en común las dos medidas de personalidad utilizadas. Las puntuaciones factoriales se correlacionaron con el volumen de sustancia gris ($p < .005$; tamaño mínimo del cluster (k) de 100 vóxels), controlando por la edad y el volumen intracraneal total (TIV, *total intracranial volume*), calculado como la suma del volumen de sustancia gris más el volumen de sustancia blanca.

La relación entre E y SR según ese componente común planteado en el estudio se intentó corroborar mediante un segundo análisis. Para ello las medidas de E y SR se correlacionaron, por separado, con el volumen de sustancia gris ($p < .005$; tamaño mínimo del cluster (k) de 100 vóxels).

RESULTADOS

El análisis de la correlación entre puntuaciones factoriales y el volumen de sustancia gris mostró una correlación positiva en el cuneus. Se encontró una correlación negativa con el volumen del caudado, del giro fusiforme, ínsula, giro temporal superior y uncus (Tabla 1, Figura 1 (A)).

La correlación entre el volumen de sustancia gris y E mostró correlación positiva en el córtex prefrontal medio, y negativa en el caudado, giro fusiforme e ínsula (Tabla 2, Figura 2).

En cuanto a SR, se encontró una correlación positiva con el volumen del cuneus, y negativa con el volumen del caudado, giro fusiforme, cíngulo anterior y córtex prefrontal (Tabla 3, Figura 2). En la Figura 1 (B y C) se muestra la superposición de los resultados de la correlación para cada escala por separado y el volumen de sustancia gris, con el objetivo de ver qué estructuras mostraban diferencias en cuanto al volumen de sustancia gris para ambas medidas de personalidad.

		Coordenadas	T	k
Correlación positiva	Cuneus	8, -69, 5	3,96	320
Correlación negativa	Caudado	13, -6, 18	4,15	383
	Giro fusiforme	36, -55, 13	4,91	1128
	Ínsula	44, -16, 7	3,87	540
	Giro temporal superior	-46, 55, 28	3,47	131
	Uncus	20, 5, -23	3,79	275

k= tamaño del cluster de vóxels significativos.

T=valores de distribución T-Student para las correlaciones entre variables.

Tabla 1. Correlaciones positivas y negativas entre las puntuaciones factoriales y el volumen de sustancia gris ($p < 0.005$, $k > 100$).

		Coordenadas	T	k
Correlación positiva	Cortex prefrontal medio	35, 54, 15	5,15	929
Correlación negativa	Caudado	12, -6, 18	3,25	135
	Giro fusiforme	36, -56, -14	4,3	338
	Ínsula	41, -15, 4	3,85	361

k= tamaño del cluster de vóxels significativos.

T=valores de distribución T-Student para las correlaciones entre variables.

Tabla 2. Correlaciones positivas y negativas entre Extraversión y volumen de sustancia gris ($p < 0.005$, $k > 100$).

		Coordenadas	T	k
Correlación positiva	Cuneus	14, -76, 3	3,58	224
Correlación negativa	Caudado	13, -3, 17	3,22	142
	Giro fusiforme	31, -66, -16	3,49	536
	Cíngulo anterior	-5, 26, 29	5,04	549
	Prefrontal	-27, 58, -2	3,64	94

k= tamaño del cluster de vóxels significativos.

T=valores de distribución T-Student para las correlaciones entre variables.

Tabla 3. Correlaciones positivas y negativas entre Sensibilidad a la Recompensa y volumen de sustancia gris ($p < 0.005$, $k > 100$).

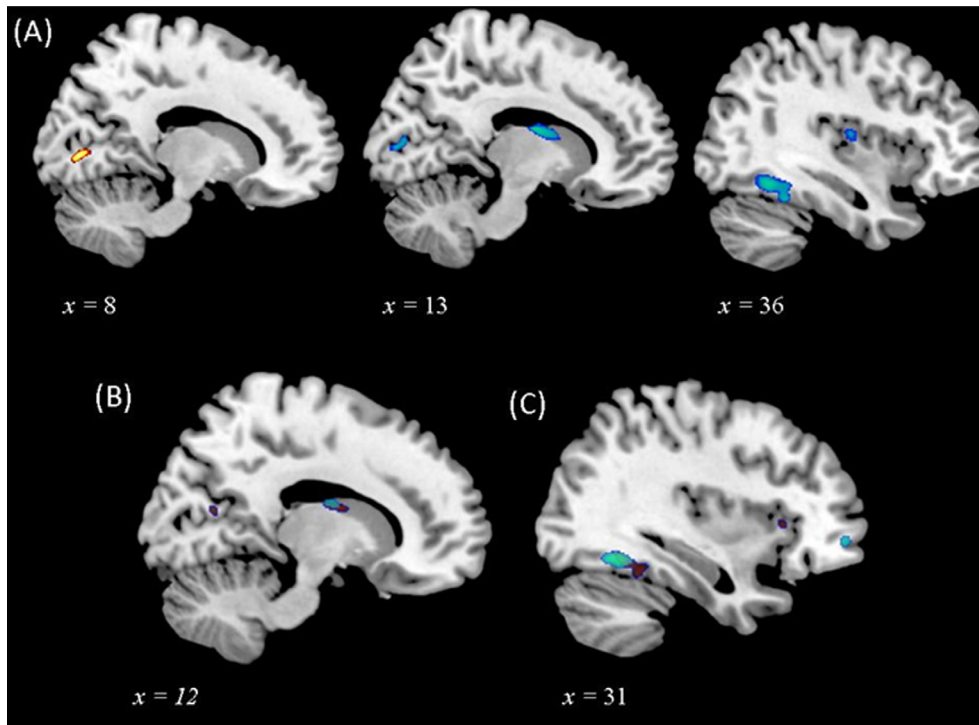


Figura 1. Correlaciones positivas y negativas de las puntuaciones factoriales con el volumen de sustancia gris (A). Correlación negativa superpuesta para E (azul) y SR (violeta) en el caudado (B) y el giro fusiforme (C).

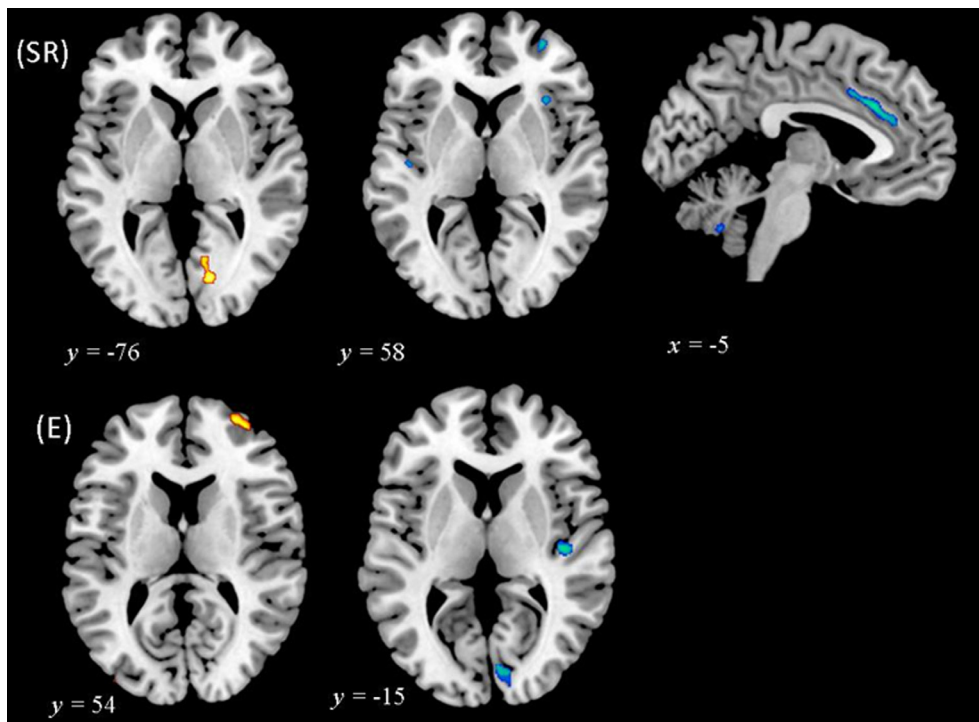


Figura 2. Correlaciones positivas (amarillo) y negativas (azul) para SR (en la línea superior) y para E (inferior).

DISCUSIÓN

Las puntuaciones factoriales como representación del componente común entre E y SR mostraron correlaciones significativas con diferentes estructuras cerebrales, entre las que se encuentran el caudado y el giro fusiforme. Se trata de dos estructuras que ya habían sido relacionadas con E y con SR en estudios previos. En concreto, se había encontrado una correlación negativa entre el volumen del giro fusiforme y E (Wright y cols, 2006), así como una correlación negativa entre el volumen del caudado y la puntuación en SR (Barrós-Loscertales y cols, 2006). Por otra parte, los resultados de este trabajo muestran que SR y E por separado se asocian también con variaciones en el volumen de las mismas estructuras. Por tanto, se observa una relación negativa entre el volumen de sustancia gris del caudado y del giro fusiforme tanto con SR y E por separado como con el componente común representado por las puntuaciones factoriales. Esto señala que el solapamiento teórico y psicométrico entre estas dos medidas de personalidad puede encontrarse también a nivel neural.

Las puntuaciones factoriales mostraron una correlación positiva con el volumen del cuneus, y negativa con otras estructuras como la ínsula, el giro temporal superior y el uncus. Algunas de estas estructuras habían sido asociadas previamente con variables relacionadas con la extraversión. Por ejemplo, la activación del giro temporal superior, la ínsula posterior y el giro fusiforme ha sido relacionada con la extraversión y la apreciación del humor utilizando resonancia magnética funcional (Mobbs y cols, 2005). Por otra parte, la búsqueda de novedad muestra una correlación positiva con la perfusión cerebral en el cuneus (O’Gorman y cols, 2006), y ha sido relacionada con la actividad dopaminérgica en el cortex insular derecho (Suhara y cols, 2001). La ínsula también aparece relacionada con la Extraversión en nuestro estudio. Las medidas de Extraversión y búsqueda de novedad evaluadas mediante cuestionarios suelen mostrar correlaciones positivas (O’Gorman y cols, 2006), y la búsqueda de novedad es una de las facetas que componen el rasgo de Extraversión en el Modelo de los Cinco Factores (Costa y McCrae, 1992). El hecho de que el volumen de la ínsula correlacione con el componente común y con la medida de E, pero no con SR, podría deberse al umbral estadístico. Por otra parte, se ha encontrado una correlación positiva entre E y el volumen del córtex prefrontal medio, que no vemos relacionado con las otras variables. Es posible que esta estructura esté relacionada con el componente propio de la Extraversión, aquello que no comparte con SR.

La correlación positiva que muestran las puntuaciones factoriales con el volumen del cuneus aparece también con la medida de SR. Como hemos dicho, esta estructura se ha relacionado con la búsqueda de novedad. La razón de que el cuneus no muestre correlación con E puede deberse, como en el caso de la ínsula, a un efecto del umbral aplicado. SR se relaciona también con el volumen del córtex prefrontal y el cíngulo anterior. Ambas estructuras han sido relacionadas con medidas de personalidad de Sensibilidad a la Recompensa (Gray y cols, 2005). El cíngulo anterior es una región que se ha relacionado con el control ejecutivo en tareas con elevadas demandas cognitivas (Gray y Braver, 2002), además de con medidas del SAC similares a SR como la medida BAS (Behavioral Approach System) del cuestionario BIS/BAS (Carver y White, 1994). Gray y Braver (2002) encontraron que era posible predecir

la actividad del cíngulo anterior en una tarea de memoria operativa a partir de la medida del BAS. Estudios posteriores han replicado este hallazgo, relacionando la SR también con la activación del córtex prefrontal bilateral, además de otras estructuras (Gray y cols, 2005). Estas relaciones se han encontrado con medidas de la actividad de diferentes áreas cerebrales mediante resonancia magnética funcional. El hecho de que se encuentren también asociaciones a nivel estructural apoya la evidencia previa de que estas estructuras están involucradas en las bases neurales de la Sensibilidad a la Recompensa.

El hecho de que E y SR correlacionen con estructuras cerebrales diferentes, además de con las que tienen en común, puede sugerir que el solapamiento entre estas dos variables es parcial, es decir, que comparten algunas características en cuanto a su definición, manifestaciones y posiblemente bases neurales, pero los rasgos que miden no son exactamente los mismos. En consecuencia, la variabilidad en sus medidas psicométricas se manifiesta en sus asociaciones con las medidas neurobiológicas.

Es importante señalar algunas limitaciones de este estudio que sería conveniente tener en cuenta para investigaciones futuras. En primer lugar, la muestra estaba compuesta únicamente por hombres. Es posible que las relaciones encontradas entre las medidas de personalidad y el volumen cerebral no sean iguales para las mujeres, por lo que sería interesante introducir mujeres en la muestra y considerar el sexo como covariante. En segundo lugar, la aproximación que hemos utilizado no es prototípica en el ámbito de la personalidad y la neuroimagen, dados aspectos teóricos. Sin embargo, este trabajo pretende tener un valor empírico. Se tomaron como medidas de personalidad únicamente dos escalas, pero como hemos dicho, muchos modelos de la personalidad definen variables que se aproximan a la extraversión (Watson & Clark, 1997). Teniendo esto en cuenta, en el futuro sería interesante introducir otras medidas de extraversión, así como de otros rasgos de personalidad como el neuroticismo, que se ha relacionado con el Sistema de Inhibición Conductual de Gray (Smits y Boeck, 2006).

En conclusión, los datos de este trabajo apoyan la existencia de diferencias estructurales en cuanto a volumen de sustancia gris que pueden estar a la base de las diferencias individuales en Extraversión y Sensibilidad a la Recompensa. Más en concreto, lo que parecen señalar los resultados es que estas dos medidas de personalidad comparten no sólo algunos puntos de su definición teórica sino también algunas estructuras cerebrales subyacentes.

REFERENCIAS

- AVIA, M. D. (2000): *Versión española del Inventario de Personalidad NEO revisado (NEO PI-R) de Costa y McCrae*. Departamento de Psicología Clínica, Universidad Complutense de Madrid.
- BARRÓS-LOSCERTALES, A., MESEGUER, V., SANJUÁN, A., BELLOCH, V., PARCET, M.A., TORRUBIA, R. y ÁVILA, C. (2006): «Striatum gray matter reduction in males with an overactive behavioral activation system», *European Journal of Neuroscience*, 24: 2071-2074.

- BRYDEN, M. P. (1977): «Measuring handedness with questionnaires», *Neuropsychologia*, 15: 617-624.
- CARVER, C.S. y WHITE, T. (1994): «Behavioural inhibition, behavioural activation, and affective responses to impending reward and punishment: the BIS/BAS scales», *Journal of Personality and Social Psychology*, 67: 319-333.
- CASERAS, X., ÁVILA, C. y TORRUBIA, R. (2003): «The measurement of individual differences in Behavioural Inhibition and Behavioural Activation Systems: a comparison of personality scales», *Personality and individual differences*, 34: 999-1013.
- CORR, P.J. (2004): «Reinforcement sensitivity theory and personality», *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 28: 317-332.
- COSTA, P.T. y McCRAE, R.R. (1989): «Rotation to maximize the construct validity of factors in the NEO personality inventory», *Multivariate Behavioral Research*, 24: 107-124.
- COSTA, P.T. y McCRAE, R.R. (1992): *Revised NEO Personality Inventory (NEOPI-R) and Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- DEPUE, R.A. y COLLINS, P. (1999): «Neurobiology of the Structure of Personality: Dopamine, facilitation of incentive motivation, and extraversion», *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 491-569.
- GRAY, J.A. (1970): «The psychophysiological basis of Introversion-Extraversion», *Behaviour Research and Therapy*, 8: 249-266.
- GRAY, J.A. (1987): *The psychology of fear and stress*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- GRAY, J.A. y McNAUGHTON, N. (2000): *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University.
- GRAY, J.R. y BRAVER, T.D. (2002): «Personality predicts working-memory-related activation in the caudal anterior cingulate cortex», *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 2 (1): 64-75.
- GRAY, J.R., BURGESS, G.C., SCHAEFFER, A., YARKONI, T., LARSEN, R.J. y BRAVER, T.S. (2005): «Affective personality differences in neural processing efficiency confirmed using fMRI», *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 5 (2): 182-190.
- LUCAS, R.E., DIENER, E., GROB, A., SUH, E.M. y SHAO, L. (2000): «Cross-cultural evidence for the fundamental features of Extraversion», *Journal of Personality and Social Psychology*, 79: 452-468.
- MOBBS, D., HAGAN, C.C., AZIM, E., MENON, V. y REISS, A.L. (2005): «Personality predicts activity in reward and emotional regions associated with humor», *PNAS*, 102: 16502-16507.

- O'GORMAN, R.L., KUMARI, V., WILLIAMS, S.C.R., ZELAYA, F.O., CONNOR, S.E.J., ALSOP, D.C. y GRAY, J. A. (2006): «Personality factors correlate with regional cerebral perfusion», *NeuroImage*, 31: 489-495.
- OLDFIELD R.C. (1971): «The assessment and analysis of handedness: the Edinburgh inventory», *Neuropsychologia*, 9: 97-113.
- PICKERING, A. y GRAY, J.A. (1999): «The neuroscience of personality», en PERVIN L., JOHN O. (Eds.), *Handbook of personality: theory and research*. New York: Gilford Press. 227-299.
- SMITS, D.J.M. y BOECK, P.D. (2006): «From BIS/BAS to the Big Five», *European Journal of Personality*, 20: 255-270.
- SUHARA, T., YASUNO, F., SUDO, Y., YAMAMOTO, M., INOUE, M., OKUBO, Y. y SUZUKI, K. (2001): «Dopamine D2 Receptors in the Insular Cortex and the Personality Trait of Novelty Seeking», *NeuroImage*, 13: 891-895.
- TORRUBIA, R., ÁVILA, C., MOLTÓ, J. y CASERAS, X. (2001): «The Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray's anxiety and impulsivity dimensions», *Personality and individual differences*, 31: 837-862.
- WATSON, D. y CLARK, L.A. (1997): «Extraversion and its positive emotional core», en R. HOGAN, J. JOHNSON y S. BRIGGS (Eds.), *Handbook of personality psychology*. San Diego, CA: Academic. 767-793.
- WRIGHT, C.I., WILLIAMS D., FECZKO, E., BARRETT, L.F., DICKERSON, B.C., SCHWARTZ, C.E. y WEDIG, M.M. (2006): «Neuroanatomical correlates of Extraversion and Neuroticism», *Cerebral Cortex*, 16: 1809-1819.



Jornades de Foment de la Investigació

**ELABORACIÓN DE UNA ESCALA
DE ACTITUDES PATERNO-FILIALES
HACIA LA LECTURA**

**Laura ABELLÁN ROSELLÓ
Cristina LÓPEZ LÓPEZ
Francisco HERRERO MACHANCOSES**

INTRODUCCIÓN

En las publicaciones fuera de nuestra fronteras se suele definir una actitud como «una tendencia a evaluar una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, normalmente expresado en respuestas cognitivas, afectivas o conductuales» (Eagly y Chakine, 1993; citado por Aiken, 2002). El objeto de la actitud se define como cualquier entidad abstracta o concreta hacia la cual nos sentimos predispuestos de forma favorable o desfavorable.

Antiguamente, sólo un pequeño porcentaje de personas sabía leer. Esto empezó a cambiar en la Edad Media, donde la Iglesia cristiana fomenta que todo cristiano alfabetizado debía leer, que la lectura ayudaba a la salvación del alma, que permitía conocer a Dios. Debido a esto el principal objetivo de la escuela fue la lectura (Calvet, Louis-Jean, 2001). Esto empezó a cambiar durante los años sesenta y setenta del siglo XX donde hubo una gran preocupación por parte de las instituciones debido a la gran cantidad de alumnos matriculados. Hasta el momento, los educadores trataban de fomentar una actitud positiva hacia textos de calidad. Tras la masificación en las escuelas esto ya no era posible, ya que los jóvenes tenían un gusto muy moderado por la lectura, y esto les obligo a cambiar las condiciones. Ahora lo importante era hacerles leer, llegando a extremos de no importar el que leían, solo importaba que leyeran. De ahí, la doble obsesión y el objetivo que marca el final del siglo XX «hacer leer y hacer que guste leer» como dijo Chartier (2003).

A lo largo de los años, las nuevas tecnologías como el ordenador han creado un contexto desfavorable para la lectura. Ofrecen continuamente a la juventud nuevos tipos de ocio, de información y conocimientos, mientras que la lenta evolución de las prácticas sociales de la lectura se ha acelerado (Burlen, 2005). Además, la lectura ha sufrido y está sufriendo cambios importantes. Enrique Gil Calvo (2001) habla de una «desnaturalización lectora». Mucha de la lectura que se practica es instrumental; se lee más como fuente de información que como fuente de conocimiento. Los peligros de practicar sólo esa lectura son las limitaciones que termina imponiendo al lector. Limitaciones tanto en contenido como en calidad.

Hay estudios que muestran que el que los padres participen en la educación de los hijos influye positivamente en los resultados escolares (Fan & Chen, 2001), tanto en Primaria como en Secundaria (Feinstein & Symons, 1999), lo cual conduce a obtener mejores notas, a una mayor capacidad de comprensión y de resolución de problemas, a que les guste más ir a clase, y a tener menos faltas de asistencia y menos problemas de conducta (Melhuish, Sylva, Sammons et al, 2001). Una influencia similar también se produce cuando los padres participan en que los hijos aprendan a leer.

Por lo tanto, es importante que los padres sean conscientes de lo mucho que pueden contribuir al aprendizaje de sus hijos si les proporcionan un ambiente que les estimule a hablar, leer y escribir, y también si en casa se siguen las indicaciones del colegio sobre lectura y escritura, tanto en Infantil como en Primaria y Secundaria.

Con esta escala se pretende obtener una valoración subjetiva sobre la actitud hacia la lectura de jóvenes estudiantes de primaria, y así poder empezar una investigación sobre lo que hay en la sociedad, lo que falta, los problemas a los que nos enfrentamos, en este ámbito, y como poder solucionarlos, según los resultados obtenidos en este estudio.

MATERIAL Y MÉTODO

Para poder realizar este estudio hemos recopilado los datos de un total de 62 niños y niñas pertenecientes a los cursos 3º, 5º y 6º de primaria del Lledó Internacional School. Estos niños asisten a clase a un colegio privado, por lo que es asumible que pertenecen a un nivel socio-económico alto. En cuanto a la hora de aplicar el instrumento, la proporción entre niños y niñas estaba balanceada y no se llevo a cabo ninguna variación del test, ni en cuanto a sexo, ni en cuanto al curso.

Por lo que respecta al instrumento, el cuestionario de Aptitudes de los niños a la lectura, consta de 29 ítems. 18 de ellos miden la actitud hacia la lectura en los niños y los 11 restantes la actitud hacia la lectura de los padres de los niños según sus hijos. Todos los ítems fueron elaborados por las alumnas de psicología que realizaron la investigación. Para la resolución del test se construyó una escala politómica de actitudes hacia la lectura con cinco opciones de respuesta, que van de 1 (totalmente en desacuerdo), hasta 5 (totalmente de acuerdo).

Los cuestionarios fueron administrados por estudiantes de Licenciatura en Psicología que habían estandarizado previamente los procedimientos para no influir en la validez de los resultados. Parte de la administración fue mostrar a los niños cómo debían responder y dónde. Los examinadores se pasearon por toda la clase para resolver cualquier duda y verificar que los niños hubieran entendido las instrucciones y respondieran todos los ítems.

El instrumento se aplicó de manera grupal en cada una de las clases. Los cuestionarios se aplicaron el mismo día a todos los alumnos en sus respectivas clases con la presencia y auxilio de los maestros. El cuestionario se aplicó individualmente dando respuesta (individual también) a las dudas y preguntas de los sujetos. En todos los casos la aplicación requirió de 30 a 40 minutos por grupo. Cada niño dio respuesta al cuestionario libremente, sin límite de tiempo y con la opción de consultar en cualquier momento sus dudas o dificultades.

RESULTADOS

Los análisis realizados (con SPSS 18.0 para Windows) fueron los siguientes:

ANÁLISIS DE ÍTEM

Se realizó un análisis de los ítems de la escala de Actitud de los niños hacia la lectura. Al observar la tabla de resultados observamos que el ítem 3 («Suelo dejar los libros a medias») que mide una actitud inversa a la que se deseaba medir correlaciona positivamente, por lo tanto, es un ítem a observar posteriormente; los ítem 9 («Prefiero hacer otra actividad antes que leer»), ítem 11 («Leer en aburre»), ítem 14 («Yo solo leo porque me lo piden en el colegio»), ítem 15 («Odio leer») y el ítem 18 («Leer es una pérdida de tiempo») correlacionan negativamente con el resto de la escala, es decir, están midiendo una actitud negativa hacia la lectura.

Tras invertir todos los ítems anteriormente citados. El ítem 3 se eliminó ya que al invertirlo saturaba muy bajo y se consideró como no válido. Finalmente se obtuvo los siguientes resultados (Tabla 1).

ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA ESCALA DE ACTITUD DE LOS NIÑOS HACÍA LA LECTURA

El análisis de fiabilidad constaba de un total de 62 casos, de los cuales 56 son válidos y 6 excluidos (Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento).

Para determinar la fiabilidad se procedió a aplicar el coeficiente Alpha de Cronbach. Con él se logra establecer la consistencia interna de los reactivos con respecto a la escala medida. Una vez aplicado dicho coeficiente, se encontró en los factores una consistencia interna inicial de 0,897 (bastante buena para la muestra de sujetos que hay).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me gusta leer	57,3571	192,525	,769	,886
Me divierto leyendo	57,6250	188,784	,785	,884
Leo porque me apetece	57,8929	194,425	,456	,895
La mayor parte de mi tiempo libre lo dedico a leer	58,7143	191,735	,659	,888
Cuando me regalan un libro tardo poco tiempo en empezarlo	57,7857	201,226	,335	,899
Leer es importante	56,7679	202,109	,568	,892
Le pido a mis padres que me compren libros	57,8929	185,079	,760	,884
It9Rec	59,1429	203,106	,341	,898
El tiempo pasa muy deprisa cuando leo	57,7143	191,699	,581	,890
It11Rec	57,5536	193,561	,584	,890
Me gustaría tener mas tiempo para leer	57,8571	181,870	,811	,882
Me gusta regalar libros	58,2143	199,844	,360	,898
It14Rec	57,8571	196,961	,395	,898
It15Rec	57,1964	190,343	,674	,887
Me gusta ir a las bibliotecas	58,0179	192,636	,598	,890
Cuando me acabo un libro tardo poco tiempo en empezar uno nuevo	58,1607	201,301	,310	,900
It18Rec	57,1071	193,879	,625	,889

Tabla 1. Análisis de ítems Escala de Actitud de los niños hacia la lectura.

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS DE LA ACTITUD PERCIBIDA

Por lo que respecta a la escala que hace referencia a la actitud percibida de los niños hacia sus padres podemos observar que tras realizar un análisis de ítems, el ítem 25 («Leo por los premios que me dan mis padres») correlaciona negativamente respecto al resto de la escala y satura muy bajo, con un -0.037, cuando el resto de la escala correlaciona con un mínimo de 0.244.

Se optó por recodificarlo para que midiera en la misma dirección que el resto de ítems, pero al hacerlo, media 0.037, una puntuación muy inferior a la esperada. Este ítem no se consideró y se eliminó ya que no discrimina adecuadamente. El análisis definitivo fue el siguiente (Tabla 2).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Mis padres me leen cuentos	29,67	55,101	,217	,702
Leo a menudo con mis padres en casa	28,64	46,516	,530	,644
Mis padres tienen muchos libros	27,16	53,256	,390	,675
Mis padres me compran muchos libros	27,88	52,494	,348	,681
Cuando leo veo a mis padres contentos	27,41	53,931	,328	,684
Mis padres me ayudan a leer	29,16	50,168	,413	,669
Mis padres están obsesionados con que lea	27,95	54,927	,179	,712
En casa leemos todos juntos	29,22	50,317	,438	,665
Mis padres leen	27,12	55,547	,249	,695
Voy a la biblioteca con mis padres	28,98	46,684	,513	,647

Tabla 2. Análisis de ítems de la Actitud Percibida.

ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LA ESCALA DE ACTITUD PERCIBIDA

A continuación se realiza un análisis de fiabilidad de los ítems que hacen referencia a la actitud percibida de los niños hacia sus padres. En este análisis observamos que del total de 62 casos se han considerado válidos 58 casos (un 93.5%) y han sido excluidos 4 (un 6.5%) del total. De todos estos casos se obtiene un Alpha de Cronbach de 0.712. El Alpha lo consideramos bueno en consideración a la muestra recogida.

ANÁLISIS DE LA ESCALA GENERAL

Después de realizar los análisis de ítems y de fiabilidad de las dos escalas elaboradas, se procedió a realizar un análisis de toda la escala en su conjunto. Al realizar el análisis de ítems de la escala general se observa que el ítem <<Mis padres están obsesionados con que lea>> funciona mal cuando se compara con toda la escala, esto no ocurría cuando se analizaba la escala de actitud percibida, por lo que se procede a la eliminación de dicho ítem.

Una vez eliminado, se procedió a analizar de nuevo la escala de la actitud percibida de los niños hacia sus padres y se comprobó que el Alfa de Cronbach había aumentado de 0,701 a 0,712. Tras este cambio la escala general definitiva puede observarse en la tabla 3.

De igual modo que con las escalas anteriores, se procedió a realizar un análisis de fiabilidad de la escala general. En este análisis han sido incluidos 54 casos y excluidos 8. Lo que convierte los casos válidos en un 87.1%. Mediante este análisis se ha obtenido un Alpha de Cronbach de 0.90 la cual es considerada muy buena teniendo en cuenta la muestra recogida.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me gusta leer	87,7778	396,025	,704	,893
Me divierto leyendo	88,0926	389,595	,762	,891
Suelo dejar los libros a medias	89,5000	413,915	,227	,901
Leo porque me apetece	88,3519	397,780	,442	,897
La mayor parte de mi tiempo libre lo dedico a leer	89,1296	390,228	,701	,892
Cuando me regalan un libro tardo poco tiempo en empezarlo	88,2593	405,101	,363	,899
Leer es importante	87,2037	408,995	,519	,897
Le pido a mis padres que me compren libros	88,3148	385,390	,710	,892
It9Rec	89,5741	410,702	,310	,900
El tiempo pasa muy deprisa cuando leo	88,1667	391,085	,608	,894
It11Rec	88,0000	397,321	,544	,895
Me gustaría tener mas tiempo para leer	88,2778	379,827	,776	,890
Me gusta regalar libros	88,6481	401,666	,406	,898
It14Rec	88,3148	405,880	,313	,900
It15Rec	87,6481	393,364	,619	,894
Me gusta ir a las bibliotecas	88,4444	391,308	,643	,893
Cuando me acabo un libro tardo poco tiempo en empezar uno nuevo	88,5926	403,755	,356	,899
It18Rec	87,5556	396,780	,600	,894
Mis padres me leen cuentos	90,0000	413,094	,230	,902
Leo a menudo con mis padres en casa	88,9259	393,466	,479	,897
Mis padres tienen muchos libros	87,5741	406,815	,402	,898
Mis padres me compran muchos libros	88,2778	399,223	,487	,896
Cuando leo veo a mis padres contentos	87,7593	410,186	,341	,899
Mis padres me ayudan a leer	89,4815	404,519	,344	,900
En casa leemos todos juntos	89,5185	402,481	,402	,898
Mis padres leen	87,4815	423,349	,089	,903
Voy a la biblioteca con mis padres	89,2778	382,582	,630	,893

Tabla 3. Análisis de ítems de la Escala de Actitudes (Final).

ANÁLISIS FACTORIAL ESCALA GENERAL

Una vez analizadas las dos escalas, la Escala de Actitud de los niños hacia la lectura y la Escala de la Actitud percibida, como segundo paso se realizó un análisis factorial de componentes principales (Gorsuch, 1983; Pett, Lackey y Sullivan, 2003).

Se realizó un análisis factorial exploratorio de los ítems primero de la escala de Actitud de los niños hacia la lectura y después de la escala de Actitud percibida, mediante la técnica de extracción de factores principales, y rotación varimax.

En la escala de Actitud hacia la lectura nos encontramos, como había sido previsto, un determinante distinto de 0 y la prueba de esfericidad de Bartlett más que correcta ($\chi^2 = 764,468$;

351 g.l.; sig. = 0.000). Todo ello nos indicó que se podía seguir adelante con la extracción de los componentes principales para esta escala. Se seleccionó la rotación varimax, ya que ofreció la estructura factorial más coherente con el tipo de creencias (Capafons, 1998a) habituales sobre actitud. Se obtuvieron, a priori 8 factores que explicaban el 71.053 % de la varianza común.

Llegados a este punto, era necesario extraer los componentes que formaban cada subescala del test. En primer lugar se procedió a analizar los componentes de la subescala de Actitud de los niños hacia la lectura constriñendo el número de componentes a 3 factores. Los tres factores que obtuvimos explicaban el 59,180 % de la varianza común.

Una vez constreñidos los 17 ítems (2 ítems han sido eliminados previamente) que valoraban la Actitud hacia la lectura en los niños en tres factores podemos concluir lo siguiente.

- El primer factor representa el 25,687 % de la varianza común, que incluye los ítems «me gusta leer», «me divierto leyendo», «leo porque me apetece», «leer es importante», «le pido a mis padres que me compren libros», «leer me aburre», «me gustaría tener más tiempo para leer», «yo solo leo porque me lo piden en el colegio» y «odio leer». Este factor ha sido denominado *Gusto por la lectura* porque los ítems muestran las preferencias de los niños en cuanto a las actividades diarias relacionadas con la lectura.
- El segundo factor presenta el 18,697 % de la varianza común, e incluye los ítems «la mayor parte de mi tiempo lo dedico a la lectura», «cuando me regalan un libro tardo poco tiempo en empezarlo», «el tiempo pasa muy deprisa cuando leo», «me gusta regalar libros» y «me gusta ir a las bibliotecas». Este factor se ha denominado *Interés por la lectura* ya que describe la utilidad que le ven a la lectura.
- El tercer factor presenta el 14,796 % de la varianza común, e incluye los ítems «prefiero hacer otra actividad antes que leer», «cuando me acabo un libro tardo poco tiempo en empezar uno nuevo» y «leer es una pérdida de tiempo». Este factor se ha nombrado como *Predisposición hacia la lectura*, porque hace referencia al interés que tienen los niños por leer por ellos mismos.

Una vez fueron realizados estos cálculos, con el fin de la extracción de los componentes principales para la escala de Actitud de los niños hacia la lectura, se emplearon los mismos pasos y el mismo procedimiento para la escala de Actitud percibida. Estos análisis, al igual que en la escala anterior dieron lugar a un determinante distinto de cero y la prueba de esfericidad de Bartlett más que correcta ($\chi^2 = 111,980$; 45 g.l.; sig. = 0.000)

Para obtener los componentes de la escala Actitudes percibidas se ha empleado de igual modo la rotación varimax para proceder al análisis de los ítems. Para ello se han constreñido los 10 ítems (1 ítem ha sido eliminado previamente) que valoraban la actitud hacia la lectura en los padres según las opiniones de sus hijos en dos factores que explicaban el 42,814 % de la varianza común.

De estos análisis se puede concluir lo siguiente:

- El primer factor representa el 22,650 % de la varianza común, e incluye los ítems «mis padres me leen cuentos», «mis padres tienen muchos libros», «mis padres me compran muchos libros», «en casa leemos todos juntos» y «voy a la biblioteca con mis padres». Este factor se ha denominado *Hábito de lectura*, describe cuanto leen los padres y como lo hacen o donde.
- El segundo factor presenta el 20,164 % de la varianza común, e incluye los ítems «leo a menudo con mis padres en casa», «cuando leo veo a mis padres contentos», «mis padres me ayudan a leer», «mis padres están obsesionados con que lea» y «mis padres leen». Este factor se ha denominado *Patrón de lectura*, ya que recoge todas las rutinas que imponen los padres a sus hijos para que lean.

Esta información se puede ver más fácilmente mediante la matriz de componentes rotados de la Escala de Actitud percibida que se presenta a continuación.

En último lugar y para confirmar la hipótesis inicial, se ha procedido a realizar una correlación de las dos subescalas que conformar el test. Éstas escalas correlacionan positivamente y en el sentido esperado, con una correlación de 0.606 (sig. = 0.000). La cual es considerada como una correlación buena teniendo en cuenta el número de sujetos y el número de ítems.

CONCLUSIONES

Con las escalas hemos creado una puntuación llamada actitud paterno-filial hacia la lectura que nos ha dado lugar a una actitud positiva y favorable.

Con la muestra, la escala es adecuada aunque habría que ampliar el número de sujetos. Hemos considerado que nuestra escala es un elemento útil para evaluar las actitudes hacia la lectura.

Este estudio ha sido beneficioso para el colegio ya que les ha permitido implantar programas lectores que mejoran los hábitos de los alumnos hacia la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- AIKEN, L. (2002): *Attitude and Related Psychosocial Constructs*. Thousand Oaks, EE.UU.: Sage Publications.
- APA STYLE (s.f.) <<http://www.apastyle.org/>> [20 de mayo de 2009].
- BURLIN M. (2005): *Revista de Educación*, núm. extraordinario: 139-151.
- CALVET, L.-J. (2001): *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- CHARTIER A.M. y HÉBRARD J. (1880-1890): *Discursos sobre la lectura*.
- CUETO, S. ANDRADE F. et al. (2002): *Las Actitudes de los Estudiantes Peruanos hacia la Lectura, Escritura Matemática y Lenguas Indígenas*.
- GARCIA, A. y CASTILLO, P. (1999): *Modelos de Ítems tipo Likert, ejemplos de escalas de actitudes*.
- GIL CALVO, E. (2001): <<El destino lector>>, en VV. AA., *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 13-26.
- GÓMEZ SOTO, I. (2002): <<Los hábitos lectores>>, en MILLÁN J.A. (Coord.), *La lectura en España. Informe*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 95-120.
- HARRIS y GRAHAM (1992): *NASP resources; Escala de aptitud hacia la escritura*.
- MARTÍN MARTÍNEZ, J.L. (1981): <<Ensayo de tipicaciones de los sin opinión>>, *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 9-37
- MATESANZ, A. (1975): <<La validez como criterio valorativo de las medidas psicológicas>>, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 30: 871-902.
- SECADAS, F. y RODRÍGUEZ, M.T. (1973): <<Factores motivacionales en la construcción de escalas de actitudes>>, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 28: 602-620.
- TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) (1998): *Mathematics and Science Achievement in the final year of secondary school: Third International Mathematics and Science Study*.



Jornades de Foment de la Investigació

ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LOS GRUPOS Y APOYOS DE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS RECHAZADOS EN PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CASTELLÓN. ESTUDIO EXPLORATORIO

**Francisco-Juán GARCÍA BACETE
María Luisa SANCHIZ RUIZ
Ghislaine MARANDE PERRIN
Greta MORA NAVARRO
Inés MILIÁN ROJAS
Amparo RAMÓN TORTAJADA
Patricia MARTÍNEZ MONFORT
Cristina GOMIS BRU**

INTRODUCCIÓN¹

Las relaciones entre iguales en la infancia realizan contribuciones esenciales y únicas al desarrollo social y emocional de la persona. Los compañeros son elementos de compañía, de diversión y también de información; Contribuyen al conocimiento, construcción y validación de la identidad del yo. Su influencia se extiende también al desarrollo cognitivo y al ajuste escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003). El rechazo entre iguales es un proceso de interacción con los iguales que conlleva una importante limitación de oportunidades sociales y la consolidación de una reputación negativa, configurando así una espiral negativa de crecimiento social (García-Bacete, Sureda García y Monjas Casares, 2010). De esta manera el impacto negativo del rechazo sobre el desarrollo socio-emocional se ve reflejado en varios aspectos, entre los cuales destacan una baja competencia social, autoestima baja, desarrollo inadecuado de la identidad, psicopatologías y desadaptación escolar.

Otras de las características más relevantes e inquietantes del rechazo entre iguales en la escuela son tanto sus secuelas negativas en la vida adulta como su estabilidad a lo largo de la escolaridad (García-Bacete *et al.*, 2010).

Se impone por tanto la necesidad de intervenir con estos alumnos rechazados en el contexto del grupo-aula, con el fin de reducir los comprobados efectos negativos del rechazo a corto y largo plazo. Pero estas intervenciones no se pueden llevar a cabo sin antes un estudio en profundidad de la posición del rechazado en el aula, en el grupo de pertenencia y en cuanto a medidas de aceptación y de amistad.

Por lo tanto, es importante conocer la estructura social de un aula, ya que nos permitirá determinar las jerarquías de dominancia e influencia, que podemos utilizar para reducir los conflictos y el comportamiento agresivo dentro del aula. Una vez que se han conformado las jerarquías de dominancia, los niños tienden a sincronizar su conducta de manera a evitar la confrontación directa. De allí la importancia para los profesores de conocer la jerarquía social del aula y los roles de cada niño dentro de esta jerarquía (Gallagher, Dadisman, Farmer, Huss, y Hutchins, 2007). Así mismo, también son relevantes las medidas de afiliación afectiva, tanto de aceptación en preferencias como de amistad.

En efecto, a nivel de grupo las relaciones entre iguales pueden definirse de varias maneras, entre otras, en términos de visibilidad o relevancia en el grupo (centralidad), pero también en términos de afiliación afectiva: de aceptación o preferencias (por ejemplo rechazado o preferido) o de amistad. Pero poco se sabe de la afinidad o relación entre ambas medidas, centralidad y afiliación afectiva.

¹ Investigación realizada gracias a las ayudas de investigación *Rechazo entre Iguales y Dinámica Social del Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica* (Referencia PSI2008-00541/PSIC) concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Plan Nacional de I+D+I, 2008-11), *Estudio Longitudinal del Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Un programa de intervención con niños y niñas de 7-9 años* (Referencia P1-1B2009-33) concedida por Fundació Bancaixa-Universitat Jaume I y *El Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Una Investigación con niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria* concedida por la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón.

OBJETIVOS

El principal objetivo de este estudio es analizar las diferencias entre alumnos-as sociométricamente rechazados y alumnos-as medios en varios aspectos:

- Tipología sociométrica y medidas de centralidad social (grupal e individual)
- Formas de agrupamiento (tamaño del grupo de pertenencia y composición inter-género)
- Medidas de aceptación y amistad
- Influencia del género

METODOLOGÍA

MUESTRA

La muestra está formada por un total de 276 niños y niñas de primer curso de educación primaria, pertenecientes a 12 aulas, de entre 19 y 25 alumnos de ratio, de cinco colegios públicos de Castellón, ubicados en zonas de nivel socioeconómico medio. El rango de edad es de 6-7 años y el porcentaje de chicas y chicos es de 48.91 % y 51.09 %, respectivamente.

INSTRUMENTOS

Se han empleado el Social Cognitive Maps (SCM) (Cairns, Garipey, Kinderman, y Leung, 1998), así como el Cuestionario sociométrico de preferencias y el Cuestionario sociométrico de amistad (GREI, 2010).

SOCIAL COGNITIVE MAPS (SCM) (CAIRNS Y COLABORADORES, 1998)

El análisis de la estructura de redes sociales dentro del aula se lleva a cabo mediante la técnica de SCM, que tiene como finalidad identificar los diferentes subgrupos informales que existen en un aula. En este método a los alumnos se les pide que identifiquen tantos grupos como puedan en su clase, siguiendo una técnica de recuerdo libre. Las preguntas realizadas en este cuestionario son:

1. Hay niños y niñas que casi siempre van juntos, que se juntan muchas veces para jugar. ¿Hay niños y niñas de tu clase que juegan juntos muchas veces? [¿Quiénes?]
2. ¿Hay otros niños o niñas que también juegan juntos? [¿Quiénes?]
 - a) Si NO ha nombrado a ninguna chica: ¿Hay NIÑAS que juegan juntas muchas veces?
 - b) Si NO ha nombrado a ningún chico: ¿Hay NIÑOS que juegan juntos muchas veces?
3. Para identificar a niños SIN GRUPO (aislados, solitarios). - ¿Hay algún niño o niña que va muchas veces solo/sola (NO juega con nadie)?
4. En el caso que no se haya incluido en ningún grupo, ¿Y tú qué? ¿Con quién juegas muchas veces?
 - a) Si NO se incluye en ningún GRUPO, escribir su nombre en un espacio reservado para ello.

Analizando los datos suministrados por el software específico del SCM, se obtienen dos medidas de centralidad: Centralidad del grupo y centralidad individual dentro del grupo y dentro del aula.

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO DE PREFERENCIAS (GREI, 2010)

Se trata de un sistema de nominaciones entre iguales que consiste en que el niño elija a compañeros de clase en función de un criterio positivo o negativo previamente establecido. Hemos utilizado este cuestionario porque permite conocer el criterio de preferencia con dos dimensiones: nominaciones positivas y nominaciones negativas que realiza cada sujeto sobre los demás y además se conocen las percepciones que tiene de las preferencias que puedan tener los compañeros con respecto a él mismo. Para realizar los cálculos que conducen a la determinación del tipo sociométrico, así como de una serie de índices individuales y grupales que caracterizan a cada alumno y a su grupo clase, González y García-Bacete (2010) han elaborado un software que analiza los valores de cada alumno y los clasifica en tipos de acuerdo con los criterios de García-Bacete (2006, 2007): Preferidos, Rechazados, Ignorados, Controvertidos y Medios.

Para este cuestionario, los niños disponían de una orla con las fotos de sus compañeros, en la parte inferior de las cuales figuraba el nombre y nº de lista de cada niño/a. De este modo, cuando se les formulaban las preguntas, los niños elegían a sus compañeros por medio de las fotos. El número de nominaciones permitido era ilimitado.

Las preguntas son:

1. De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos
 - a) Señala con quién te gusta estar más ¿Por qué?
 - b) ¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar más? ¿Por qué?
2. De todos los niños y niñas de esta clase que están aquí en las fotos
 - a) Señala con quién te gusta estar menos ¿Por qué?
 - b) ¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar menos? ¿Por qué?
3. De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos
 - a) Señala a quién le gusta estar contigo. ¿Por qué?
 - b) ¿A qué otros niños o niñas les gusta estar contigo? ¿Por qué?
4. De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos
 - a) Señala a quién NO le gusta estar contigo ¿Por qué?
 - b) ¿A qué otros niños o niñas NO les gusta estar contigo? ¿Por qué?

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO DE AMISTAD (GREI, 2010)

Para rellenar este cuestionario se empleó la misma dinámica que en el anterior (orla). Las preguntas formuladas son:

1. De todos los niños y niñas de esta clase que están aquí en las fotos
 - a) Señala quién es tu mejor amigo o amiga ¿Por qué?
 - b) ¿Qué otros niños o niñas son muy amigos tuyos? ¿Por qué?
 - c) ¿Hay otros niños o niñas que no son de tu clase que también son muy amigos tuyos? [¿Quiénes?] ¿Por qué? [Poner en C curso y clase si es del colegio]

Los datos obtenidos por los cuestionarios de preferencia y de amistad se analizan mediante el software Sociomet (González y García-Bacete, 2010), que nos proporciona la identificación de los tipos sociométricos de cada aula e indicadores de amistad (nominaciones positivas recibidas y reciprocidades positivas).

PROCEDIMIENTO

REQUISITOS PRELIMINARES

En cada centro escolar

Contacto con el centro y firma de un acuerdo aprobado por el Consejo Escolar. Envío de una carta informativa a los padres para solicitar su consentimiento y recogida de la autorización parental. Determinación del espacio disponible para realizar el pase del cuestionario, preferentemente una sala para cada examinador y cronograma de pase con el fin de alterar lo menos posible las actividades rutinarias del aula.

En el despacho

Preparación de material: Lista de los alumnos y codificación para asegurar la confidencialidad de la fuente.

Preparación de la actividad distractora que tendría lugar al final del pase con el objetivo de evitar al máximo la contaminación de la muestra por parte de aquellos niños/as que fueran devueltos al aula una vez respondidos los cuestionarios. Para ello, se optó por unas fichas donde se pedían actividades sencillas (pintar, tachar) y, a su vez, capaces de centrar la atención y concentración del alumno durante su realización. Los cuestionarios empleados ya habían sido adaptados a niños/as de 6 años de edad en un estudio piloto previo.

PASE DE LOS CUESTIONARIOS

Para agilizar al máximo el mecanismo de pase fueron necesarias 3 ó 4 personas, una de ellas encargada de coger y devolver los niños/as al aula ordinaria y, las otras dos o tres, distribuidas en los espacios disponibles, encargadas de administrar los cuestionarios de forma individual a cada uno de los alumnos.

En cuanto al orden de pase, cabe destacar que se empieza con el SCM, ya que es de recuerdo libre, seguidamente se rellena el cuestionario de preferencias, utilizando la orla y finalmente el cuestionario de amistad, también con orla. La duración del pase completo de los tres instrumentos es de aproximadamente 15 minutos/niño.

La información suministrada por los niños se recogía en las rejillas disponibles en cada cuestionario, registrando cada uno de los alumnos/as citados por nombre y apellidos, número de lista y género (0=chico, 1=chica). Al finalizar el pase, se daba a elegir una ficha distractora y se permitía un tiempo para su realización, después del cual el niño/a era devuelto a su aula.

TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Para la estructura de redes sociales (centralidad) se utilizó el software específico del Mapa Social Cognitivo, SCM 4.0, siguiendo las instrucciones pertinentes tanto para crear los ficheros de datos como para incorporar la información en estos. Dentro de las opciones propuestas por el programa se seleccionó la opción 1 que prescinde de las auto-nominaciones de pertenencia a grupo.

Para la obtención de los tipos sociométricos se utilizó el software *Sociomet* (ver Instrumentos). Finalmente codificación y análisis de los datos utilizando el programa estadístico PASW statistics 18.

RESULTADOS

RESULTADOS DE LA MUESTRA ENTERA

DETERMINACIÓN DE LA TIPOLOGÍA SOCIOMÉTRICA

Como resultado de la aplicación del Cuestionario sociométrico de preferencias resultaron los siguientes porcentajes de tipos sociométricos: Preferido (11,6%), Rechazado (13,8%), Ignorado (2,9%), Controvertido (0,7%) y Promedio (71,0%).

DETERMINACIÓN DE LA CENTRALIDAD EN EL AULA

Como resultado de la aplicación del Cuestionario SCM resultaron los siguientes porcentajes de centralidad dentro del aula: Aislado (10,2%), Periférico (9,1%), Secundario (46,0%) y Nuclear (34,7%).

Llegados a este punto tenemos que hacer una clarificación de términos: la tipología sociométrica se refiere a afectos interpersonales mientras que la centralidad pone de manifiesto la visibilidad o saliencia de los alumnos en el aula. El término aislado se refiere a una asignación de centralidad, que se obtiene mediante un instrumento diferente del que se utiliza para la determinación del tipo sociométrico. Los aislados pueden pertenecer a diversos tipos sociométricos, en función de su afiliación afectiva. En este estudio 42,9% de los aislados son rechazados, 53,6% son medios y 3,6% ignorado.

RESULTADOS DE LA MUESTRA SELECCIONADA DE ALUMNOS RECHAZADOS Y MEDIOS PARA EL ANÁLISIS DIFERENCIAL

DISTRIBUCIÓN DE RECHAZADOS POR GÉNERO

El 60.5% de los rechazados son niños y 39.5% son niñas.

TAMAÑO DEL GRUPO DE PERTENENCIA

En este aspecto no hay diferencias significativas entre alumnos rechazados y alumnos medios. (Coef. contingencia = .034 ; $p = .970$).

		Parejas	Tríos	Grupos de 4 ó 5	Grupos de 6 o más
Rechazados	n	1	4	5	16
	%	3,8%	15,4%	19,2%	61,5%
	Residuo corregido	,3	,4	-,1	-,3
Medios	n	5	23	36	116
	%	2,8%	12,8%	20,0%	64,4%
	Residuo corregido	-,3	-,4	,1	,3

Tabla 1. Tamaño del grupo de pertenencia.

COMPOSICIÓN DEL GRUPO

En cuanto al género de los miembros del grupo, tampoco hay diferencias significativas entre rechazados y medios. La composición del primer grupo de pertenencia es mayoritariamente del mismo género que el alumno: 96,2% en el caso de los rechazados y 93,9% en los medios (Coef. contingencia = .032; $p = .645$).

En cuanto a la composición inter-género del grupo de pertenencia, los grupos constan en su mayoría de un solo género o bien contienen un solo alumno de género diferente, y no hay diferencias significativas entre rechazados y medios. (Coef. contingencia = .070; $p = .798$).

		Grupo de un solo género	Sólo 1 alumno es de género diferente en grupo de 4 o más	Parejas o tríos mixtos	Hay 2 o más compañeros con género diferente en grupos de 4 o más
Rechazados	n	15	9	1	1
	%	57,7%	34,6%	3,8%	3,8%
	Residuo corregido	-,7	1,0	,0	-,4
Medios	n	117	46	7	10
	%	65,0%	25,6%	3,9%	5,6%
	Residuo corregido	,7	-1,0	,0	,4

Tabla 2. Composición inter-género del grupo de pertenencia.

CENTRALIDAD DEL GRUPO

En cuanto a la centralidad del grupo de pertenencia, es mayoritariamente nuclear (65,4% y 72,8%) y tampoco se observan diferencias significativas entre alumnos rechazados y medios (Coef. contingencia = .072; $p = .587$).

		Tipo sociométrico		
		Periférico	Secundario	Nuclear
Rechazados	n	0	9	17
	%	,0%	34,6%	65,4%
	Residuo corregido	-,5	,9	-,8
Medios	n	2	47	131
	%	1,1%	26,1%	72,8%
	Residuo corregido	,5	-,9	,8

Tabla 3. Centralidad del grupo de pertenencia dentro del aula.

CENTRALIDAD DEL ALUMNO DENTRO DE SU GRUPO

Así mismo no hay diferencias significativas en cuanto a la centralidad del alumno dentro del grupo (Coef. contingencia = .063; $p = .664$).

		Tipo sociométrico		
		Periférico	Secundario	Nuclear
Rechazados	n	3	11	12
	%	11,5%	42,3%	46,2%
	Residuo corregido	,2	,8	-,9
Medios	n	18	62	100
	%	10,0%	34,4%	55,6%
	Residuo corregido	-,2	-,8	,9

Tabla 4. Centralidad del alumno dentro del grupo de pertenencia.

CENTRALIDAD DEL ALUMNO EN EL AULA

Sin embargo, a nivel de centralidad del alumno en el aula se observa un porcentaje significativamente alto de rechazados aislados, y por el contrario un porcentaje significativamente bajo de rechazados nucleares, comparativamente con los alumnos medios. (Coef. contingencia = .291; $p = .000$).

		Tipo sociométrico			
		Aislado	Periférico	Secundario	Nuclear
Rechazados	n	12	3	19	4
	%	31,6%	7,9%	50,0%	10,5%
	Residuo corregido	4,2	-,4	,2	-2,9
Medios	n	15	20	94	66
	%	7,7%	10,3%	48,2%	33,8%
	Residuo corregido	-4,2	,4	-,2	2,9

Tabla 5. Centralidad del alumno dentro del aula.

GÉNERO Y CENTRALIDAD DEL ALUMNO EN EL AULA

Observamos un porcentaje significativamente alto de aislados, tanto en niños como en niñas. En cuanto a centralidad, el rechazo afecta más duramente a niñas que a niños y no hay ninguna niña rechazada con centralidad nuclear, mientras que en los niños no se observa diferencia significativa.

NIÑO: (Coef. contingencia = .263; $p = .039$) NIÑA: (Coef. contingencia = .352; $p = .001$).

GÉNERO	TIPO		Centralidad del alumno en el aula			
			Aislado	Periférico	Secundario	Nuclear
NIÑO	Rechazados	n	7	1	11	4
		%	30,4%	4,3%	47,8%	17,4%
		Residuo corregido	2,5	-1,3	,4	-1,4
	Medios	n	9	13	39	29
		%	10,0%	14,4%	43,3%	32,2%
		Residuo corregido	-2,5	1,3	-,4	1,4
NIÑA	Rechazados	n	5	2	8	0
		%	33,3%	13,3%	53,3%	,0%
		Residuo corregido	3,5	,9	,1	-2,8
	Medios	n	6	7	55	37
		%	5,7%	6,7%	52,4%	35,2%
		Residuo corregido	-3,5	-,9	-,1	2,8

Tabla 6. Género y centralidad del alumno en el aula.

ESTUDIO DE PREFERENCIAS Y AMISTADES

RECIPROCIDADES POSITIVAS DE PREFERENCIAS

Existen diferencias significativas entre alumnos rechazados y alumnos medios: 42.1% de los rechazados no tiene ninguna reciprocidad, frente a sólo el 12.8% de los medios. Otro 42.1% de los rechazados tiene una sola reciprocidad, y sólo 15,3% de los rechazados tienen más de una reciprocidad, frente al 63,3% de los medios. (Coef. contingencia = . 351; $p = . 000$).

TIPOS		Número de reciprocidades positivas - preferencias				
		0	1	2	3	4 ó 5
Rechazado	n	16	16	4	2	0
	%	42,1%	42,1%	10,5%	5,3%	,0%
	Residuo corregido	4,4	2,3	-2,3	-2,7	-2,7
Medio	n	25	47	56	49	19
	%	12,8%	24,0%	28,6%	25,0%	9,7%
	Residuo corregido	-4,4	-2,3	2,3	2,7	2,7

Tabla 7. Reciprocidades positivas de preferencias.

RECIPROCIDADES DE AMISTAD

Encontramos diferencias significativas entre alumnos rechazados y alumnos medios: 39,5% de los rechazados no tiene ninguna amistad, frente a sólo el 9,2% de los medios. La mayoría de los rechazados que tienen alguna amistad sólo tiene una (31,6%), mientras que el 75% de los medios tiene 2 ó más amigos. (Coef. contingencia = . 377; $p = . 000$).

TIPOS		Número de reciprocidades de amistad				
		0	1	2	3	4 a 7
Rechazado	n	15	12	3	6	2
	%	39,5%	31,6%	7,9%	15,8%	5,3 %
	Residuo corregido	4,9	2,3	-2,7	-1,4	-3,4
Medio	n	18	31	56	52	39
	%	9,2%	15,8%	28,6%	26,5%	19,9%
	Residuo corregido	-4,9	-2,3	2,7	1,4	3,4

Tabla 8. Reciprocidades de amistad.

NOMINACIONES POSITIVAS RECIBIDAS DE AMISTAD

Una cuarta parte (23,7%) de los niños rechazados no recibe ninguna nominación positiva y otra cuarta parte (26,3%) sólo recibe una, mientras que los niños medios, por su parte, suelen recibir entre 3 y 8 nominaciones positivas. Ningún medio se queda sin recibir al menos una nominación positiva de amistad y sólo 2 (1%) reciben una sola nominación.

Recordemos que en este estudio 42,9% de los aislados son rechazados y 53,6% son medios. Es decir que los alumnos de tipología media identificados como aislados reciben nominaciones positivas, lo que posiblemente no es el caso de los rechazados.

(Coef. contingencia = . 551; $p = . 000$).

TIPOS		Número de nominaciones positivas recibidas de amistad							
		0	1	2	3	4	5	6 a 8	9 a 13
Rechazado	n	9	10	5	5	2	4	3	0
	%	23,7	26,3	13,2	13,2	5,3	10,5	7,8	,0
	Residuo corregido	6,9	6,5	1,4	-,6	-1,6	-1,1	-4,7	-3,4
Medio	n	0	2	13	33	29	35	64	20
	%	,0	1,0	6,6	16,8	14,8	17,9	32,7	14,7
	Residuo corregido	-6,9	-6,5	-1,4	,6	1,6	1,1	4,7	3,4

Tabla 9. Nominaciones positivas recibidas de amistad.

INFLUENCIA DEL GÉNERO EN LAS RECIPROCIDADES POSITIVAS DE PREFERENCIAS

Al igual que ocurría con la muestra indivisa, tanto los niños como las niñas rechazados tienen menos reciprocidades de preferencias que los niños y las niñas medios. Observamos diferencias de género: las niñas rechazadas tienen menos reciprocidades que los niños rechazados.

El 60% de las niñas rechazadas no tienen ninguna reciprocidad positiva, frente al 30,4% de los niños rechazados. En el mismo sentido, hay más niños rechazados que tienen múltiples reciprocidades que niñas.

NIÑO: (Coef. contingencia = .352; $p = .006$) NIÑA: (Coef. contingencia = .381; $p = .001$).

GÉNERO			Número de reciprocidades positivas-preferencias			
			0	1	2	3 a 5
NIÑO	Rechazado	n	7	11	3	2
		%	30,4%	47,8%	13,0%	8,7%
		Residuo corregido	2,5	2,2	-1,2	-4,5
	Medio	n	9	22	22	38
		%	9,9%	24,2%	24,2%	41,8%
		Residuo corregido	-2,5	-2,2	1,2	4,5
NIÑA	Rechazado	n	9	5	1	0
		%	60,0%	33,3%	6,7%	,0%
		Residuo corregido	4,0	,8	-2,0	-3,4
	Medio	n	16	25	34	30
		%	15,2%	23,8%	32,4%	28,7%
		Residuo corregido	-4,0	-,8	2,0	3,4

Tabla 10. Influencia del género en las reciprocidades positivas de preferencias.

INFLUENCIA DEL GÉNERO EN LAS RECIPROCIDADES DE AMISTAD

Observamos diferencias significativas: el porcentaje de niñas rechazadas que no tiene ninguna reciprocidad de amistad es mucho más alto que en los niños rechazados (53,3% versus 30,4%).

NIÑO: (Coef. contingencia = .338; $p = .023$) NIÑA: (Coef. contingencia = .446; $p = .000$).

			Número de reciprocidades-amistad				
			0	1	2	3	4 a 7
NIÑO	Rechazado	n	7	7	2	6	1
		%	30,4%	30,4%	8,7%	26,1%	4,3%
		Residuo corregido	2,5	1,8	-1,9	-,3	-2,5
	Medio	n	9	13	25	27	17
		%	9,9%	14,3%	27,5%	29,7%	18,7%
		Residuo corregido	-2,5	-1,8	1,9	,3	2,5
NIÑA	Rechazado	n	8	5	1	0	1
		%	53,3%	33,3%	6,7%	,0%	6,7%
		Residuo corregido	4,7	1,5	-1,9	-2,1	-1,9
	Medio	n	9	18	31	25	22
		%	8,6%	17,1%	29,5%	23,8%	21%
		Residuo corregido	-4,7	-1,5	1,9	2,1	1,9

Tabla 11. Influencia del género en las reciprocidades de amistad.

INFLUENCIA DEL GÉNERO EN LAS NOMINACIONES RECIBIDAS DE AMISTAD

Existen diferencias significativas entre rechazados niños-niñas y medios: a) No hay ningún medio que no reciba ninguna nominación de amistad, frente al 13% de los rechazados-chicos y el 40% de las rechazadas-chicas; b) Los y las medios se caracterizan por recibir múltiples nominaciones (más del 90% reciben 2 ó más nominaciones y más del 40% reciben 6 ó más). Por género, los rechazados-chicos reciben más nominaciones de amistad que las rechazadas-chicas.

NIÑO: (Coef. contingencia = .496; $p = .000$) NIÑA: (Coef. contingencia = .631; $p = .000$).

			Número de nominaciones positivas recibidas- Amistad							
			0	1	2	3	4	5	6 a 8	9 a 13
NIÑO	Rechazado	n	3	6	3	4	2	3	2	0
		%	13,0	26,1	13,0	17,4	8,7	13,0	8,6	,0
		Residuo corregido	3,5	4,0	1,3	,7	-1,2	-,6	-3,1	-2,4
	Medio	n	0	2	5	11	18	17	30	8
		%	,0	2,2	5,5	12,1	19,8	18,7	33,0	8,8
		Residuo corregido	-3,5	-4,0	-1,3	-,7	1,2	,6	3,1	2,4
NIÑA	Rechazado	n	6	4	2	1	0	1	1	0
		%	40,0	26,7	13,3	6,7	,0	6,7	6,7	,0
		Residuo corregido	6,6	5,4	,7	-1,3	-1,3	-1,0	-3,1	-2,4
	Medio	n	0	0	8	22	11	18	34	12
		%	,0	,0	7,6	21,0	10,5	17,1	32,4	11,5
		Residuo corregido	-6,6	-5,4	-,7	1,3	1,3	1,0	3,1	2,4

Tabla 12. Influencia del género en las Nominaciones Recibidas de Amistad.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que el rechazo afecta más a los varones. Según este estudio hay más niños rechazados que niñas (60 % versus 40%). Estos porcentajes van en la misma dirección que los señalados en la literatura (García-Bacete *et al.* 2010), donde se indica que la proporción de rechazados está entre 2 y 5 veces la de rechazadas en todos los ciclos de primaria.

En términos de centralidad este estudio arroja también claras diferencias de género dentro del alumnado rechazado (ver tabla 6). Observamos que las niñas rechazadas son en un 47 % o bien aisladas o bien periféricas, y el resto (53%) son secundarias, mientras que los niños rechazados son menos aislados y periféricos (35%) y ocupan todas las posiciones posibles, incluyendo nuclear para un 17% de rechazados. Una explicación posible al hecho que los rechazados varones estén ocupando una posición nuclear dentro de su grupo y dentro del aula es que «la agresividad, que correlaciona fuertemente y negativamente con la aceptación entre iguales, parece fuertemente correlacionada positivamente con la centralidad en el grupo, al menos en el caso de los chicos» (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

GRUPOS VERSUS AFECTOS

- A nivel de estructura grupal (tamaño, composición y centralidad de los grupos) no hay diferencias significativas entre los niños-as rechazados y los medios (ver tablas 1, 2, 3 y 4). Sin embargo el estudio de la centralidad a nivel de aula arroja importantes diferencias, dando a entender que la integración del niño-a rechazado no se cumple a nivel de aula (ver tablas 5 y 6). En efecto, los alumnos rechazados son más aislados y menos nucleares que los medios. Por otra parte, cuando se estudia por géneros, observamos que estas diferencias se acentúan entre chicas rechazadas y chicas medias.
- Para explicar este fenómeno hemos estudiado las medidas de aceptación aportadas por el Sociomet. Los resultados arrojan diferencias significativas en términos de afectos:
 - Los rechazados reciben menos nominaciones y reciprocidades positivas (preferencias y amistades) que los medios. El 84.2% de los rechazados no tiene ninguna o tan sólo una reciprocidad positiva de preferencia.
 - El esquema anterior se reproduce de igual forma cuando estudiamos estas variables a nivel de género, pero muy especialmente en el caso de las chicas rechazadas que son menos nucleares que las alumnas medias y en porcentajes en torno al 50% no tienen ni nominaciones positivas ni reciprocidades.

RECHAZADOS Y MEDIOS

El análisis diferencial muestra que:

- En términos de centralidad dentro del aula, los alumnos rechazados son más aislados y menos nucleares que los medios.
- En términos de afectos, reciben menos nominaciones y reciprocidades positivas que los medios, tanto en preferencias como en amistades.
- En términos de género, se obtiene el mismo esquema, con diferencias más pronunciadas en el caso de las chicas, que son más afectadas por el rechazo, no en cuanto a distribución del rechazo por género, (ya que son más los chicos rechazados que las chicas), pero sí cuando se comparan con las chicas de tipo sociométrico medio. En cuanto a centralidad las chicas rechazadas son menos nucleares o prominentes que las alumnas medias, que lo son sus homólogos rechazados varones comparados con medios. Ocurre lo mismo a nivel de afectos, comparativamente las chicas rechazadas reciben menos nominaciones positivas ni reciprocidades que sus homólogos varones.

CONCLUSIÓN

La conclusión es que los alumnos-as rechazados, aunque en cuanto a estructura física y visible de redes sociales en el aula puedan dar la impresión de estar integrados en grupos, en realidad no gozan de la misma aceptación y, por lo tanto, no reciben el mismo apoyo por parte de su compañeros que los alumnos-as medios. Esta situación es más acentuada en el caso de las niñas rechazadas, tanto en relación al aislamiento o posición periférica dentro del aula como a nivel de privación afectiva.

Por lo tanto, en el campo del diseño de intervenciones y formación del profesorado a nivel práctico, sugerimos que la mera formación de grupos no es suficiente para la intervención en el aula con los rechazados-as, ya que constatamos que el refrán «el roce hace el cariño» no siempre se cumple. Se deben tener en cuenta las medidas de aceptación y preferencias, la posible existencia de amistad con otros alumnos-as del aula, así como las diferencias asociadas al género, entre otros muchos aspectos.

Aunque el estudio parte de una muestra total de 276 niños-as, presenta limitaciones debido al tamaño reducido de la muestra identificada de rechazados-as (13,8% de la muestra total; n=38), así que es necesario llevar a cabo más investigación de campo para incrementar la validez de los resultados obtenidos. Por otra parte, sería muy interesante conocer más en profundidad la dinámica social y afectiva de los grupos que incluyen a alumnos-as rechazados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAIRNS, R.B., GARIEPY, J-L., KINDERMAN, T. y LEUNG, M-C. (1998): «Identifying social clusters in natural settings», en R.B. CAIRNS y T.W. FARMER (1998, no publicado), *Social networks from a developmental perspective: Methods, findings and applications*.
- GALLAGHER, K.C., DADISMAN, K. FARMER, TH.W., HUSS, L. y HUTCHINS, B.C. (2007): «Social Dynamics of Early Childhood Classrooms: Considerations and Implications for Teachers», en O. SARACHO y B. SPODEK (Eds.), *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education: Vol. 7. Social Learning in Early Childhood Education*. Greenwich, CT: Information Age. Pp. 17-48.
- GARCÍA-BACETE, F.J. (2006): «La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales», *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), pp. 437-451.
- GARCÍA-BACETE, F.J. (2007): «La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), pp. 25-46.

- GARCÍA-BACETE, F.J. (2008): «Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años», *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), pp. 209-222.
- GARCÍA-BACETE, F.J; SUREDA GARCÍA, I. y MONJAS CASARES, M.I. (2010): «El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general», *Anales de psicología*, 26 (1), pp. 123-136.
- GIFFORD-SMITH, M.E. y BROWNELL, C.A. (2003): «Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks», *Journal of School Psychology*, 41, pp. 235-284.
- GONZÁLEZ, J. y GARCÍA- BACETE, F.J. (2010): *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.



Jornades de Foment de la Investigació

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN ESPAÑOLA DEL EXPECTANCY QUESTIONNAIRE (EQ)

**Laura CAMACHO
Ana VIRUELA
Laura MEZQUITA
Jorge MOYA**

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2007), el consumo de alcohol es una de las conductas más directamente relacionadas con la mortalidad y la pérdida de salud en todo el mundo. Según la encuesta estatal sobre el uso de drogas en estudiantes de enseñanzas universitarias (Observatorio Español sobre Drogas [OED], 2007), el alcohol es la sustancia adictiva que más se consume entre los 14 y los 18 años en España. La edad media de inicio para beber se sitúa en los 13,7 años, mientras que el consumo regular semanal parece empezar a los 15,6 años. Así, entender los factores de riesgo para el uso, abuso y dependencia del alcohol durante la adolescencia se considera fundamental para desarrollar programas de prevención más eficaces (Lilja et al., 2003).

El consumo de alcohol en la adolescencia es multicausal (Ibáñez et al., 2008; Sher et al., 2005). Desde el modelo biopsicosocial (Ibáñez et al., 2008; Ruipérez et al., 2006), las expectativas sobre los efectos del alcohol serían variables psicológicas proximales relevantes para las conductas de consumo. En general, las expectativas son constructos cognitivos que hacen referencia a las creencias que tiene una persona sobre las consecuencias que se derivan de un estímulo o de una conducta (Moya, 2008). Así, de forma específica para el alcohol, las expectativas son definidas como creencias acerca de los efectos que esta sustancia produce a nivel emocional, motivacional y conductual (Leigh, 1989). Estos constructos psicológicos se refieren a creencias y cogniciones relativamente estables y consistentes en forma de disposiciones cognitivas (Eysenck y Eysenck, 1985), y se desarrollan fundamentalmente a través de la experimentación idiosincrásica con la sustancia y el aprendizaje vicario ligado a concepciones grupales y culturales sobre el alcohol (Schafer y Leigh, 1996).

Generalmente, las expectativas sobre el alcohol se agrupan en dos categorías: las expectativas asociadas a los efectos de refuerzo, ya sea positivo o negativo, y las que se centran en las consecuencias contraproducentes derivadas del consumo (Goldman et al., 1991; Leigh, 1989; Leigh y Stacy, 1991). En adultos, las expectativas sobre los efectos positivos del alcohol se han asociado tanto al consumo patológico como al no patológico en estudios transversales y longitudinales (Finn et al., 2005; Schuckit y Smith, 2001; Sher et al., 1996).

Los estudios realizados en adolescentes replican los resultados encontrados en adultos (Hill, 2004). Así, los adolescentes que consumen alcohol tienen unas expectativas más positivas sobre los efectos de esta sustancia que aquéllos que no lo consumen (Brown et al., 1987; Callas et al., 2004). En estudios realizados en diferentes culturas, estas expectativas se han relacionado de forma consistente con la cantidad y con la frecuencia de consumo, así como con la frecuencia de intoxicaciones etílicas, con el consumo excesivo, con los problemas derivados del alcohol y con el policonsumo (Barnow et al., 2004; Kuposov et al., 2005; Leigh y Stacy, 2003; Mann et al., 1987; Schmid et al., 2007). Expectativas sobre efectos positivos concretos del alcohol (facilitación de las interacciones sociales, cambios positivos globales en la persona, reducción los estados de tensión, etc.) también se han relacionado tanto con la frecuencia como con la cantidad de alcohol consumido en la adolescencia (Kuposov et al., 2005; Mann et al., 1987).

De acuerdo con el modelo ambivalente de las expectativas, en el periodo adolescente, al igual que en la edad adulta, se tienen expectativas tanto positivas como negativas de los efectos

que puede producir el alcohol (Breiner et al., 1999). En general, parece que las expectativas sobre los efectos positivos del alcohol son mejores predictoras de las conductas de consumo que las expectativas sobre los efectos negativos (Cameron et al., 2003; Goldman et al., 1991; Leigh, 1989; Leigh y Stacy, 1993). No obstante, parece consistente que una mayor creencia de que el alcohol puede comportar consecuencias negativas, tanto a nivel social como personal, previene del consumo de alcohol en la adolescencia (Callas et al., 2004; Colder et al., 1997; Leigh y Stacy, 2003). Por el contrario, una menor cantidad de expectativas sobre los efectos negativos se asociaría a un patrón de consumo habitual de atracón (Chen et al., 1994; Keller et al., 2007; Leigh y Stacy, 2003; Satre y Knight, 2001). De forma específica, las expectativas que parecen proteger del uso de alcohol se relacionan con la pérdida de control general, con el empeoramiento del sistema cognitivo, así como con la percepción del incremento de situaciones de riesgo/violentas no deseables después de beber (Lee et al., 1999; McKee et al., 1998; Satre y Knight, 2001).

En 1980, Brown et al. crearon el cuestionario sobre las expectativas sobre los efectos del alcohol, el Alcohol Expectancy Questionnaire (AEQ). A pesar de ser uno de los más utilizados, las principales limitaciones de este autoinforme son la carencia de una estructura factorial robusta y la evaluación de las expectativas sobre los efectos reforzantes del alcohol, pero no de los efectos negativos del mismo (Leigh y Stacy, 1991). Con la intención de suplir parte de estas limitaciones, Leigh y Stacy (1993) validaron el Expectancy Questionnaire (EQ) en una muestra de jóvenes adultos. El cuestionario consta de 34 ítems, (de los cuales 19 describen consecuencias positivas de beber alcohol mientras que los restantes 15 ítems describen efectos negativos del consumo) que se agruparían en ocho factores de primer orden que, a su vez, formarían dos factores de segundo orden (expectativas positivas y expectativas negativas). Las expectativas positivas estarían formadas por las creencias centradas en las consecuencias de facilitación social (social positivo), de potenciación del afecto positivo (diversión), de desinhibición sexual (sexo) y de alivio del estrés (reducción de tensión). Los cuatro factores de primer orden que irían ligados a las expectativas negativas estarían relacionados con los efectos más antisociales del alcohol (social negativo), con la experimentación de estados emocionales negativos (emocional negativo) y efectos físicos desagradables (efectos físicos negativos), así como con la reducción de las facultades cognitivas (cogniciones negativas). Esta estructura factorial se ajustó de forma más adecuada a los datos que un modelo en el que los ítems sólo se agrupaban en los dos factores de segundo orden. Posteriormente, Schafer y Leigh (1996) replicaron la misma estructura primaria de ocho factores en adolescentes. Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía en adultos, encontraron que las expectativas sobre los efectos sexuales del alcohol formaban un factor independiente de las expectativas positivas. De este modo, en adolescentes encontraron tres factores de segundo orden: expectativas positivas, expectativas sexuales y expectativas negativas. Sin embargo, en otra investigación más reciente, Leigh y Stacy (2003) encontraron que el modelo jerárquico de ocho factores poseía invarianza de género y de edad. Por tanto, parece que es el modelo de ocho factores primarios y de dos factores de segundo orden el que se encuentra de forma más consistente.

El EQ ha sido utilizado en algunas investigaciones sobre el poder predictivo de las expectativas positivas y negativas del alcohol (Leigh y Stacy, 1993; Schafer y Leigh, 1996;

Urbán et al., 2008; Westmaas et al., 2007). En estos estudios se muestra que las expectativas positivas evaluadas mediante este cuestionario se han asociado a mayores niveles de consumo de alcohol y a más problemas derivados del mismo en la adolescencia, mientras que las expectativas negativas se relacionaban con menores consumos.

Así, el objetivo del presente trabajo fue adaptar el Expectancy Questionnaire (EQ) a nuestro contexto sociocultural. En una muestra de adolescentes españoles analizamos la validez de constructo, la fiabilidad y la validez predictiva del cuestionario. Hipotetizamos que el cuestionario se estructuraría en ocho factores de primer orden que se agruparían, a su vez, en dos factores de segundo orden.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra estaba compuesta por 414 adolescentes españoles, 166 chicos y 226 chicas (22 participantes no indicaron su sexo), con una edad media de 15,3 años (D.T. = 0,68). En esta muestra se realizaron los análisis de estructura y de fiabilidad del cuestionario EQ. Además, 290 adolescentes (117 chicos y 173 chicas; edad media = 15,1, D.T. = 0,60) fueron evaluados también mediante el AIS y el AUDIT. De este modo evaluamos la influencia de las expectativas sobre el consumo de alcohol.

PROCEDIMIENTO

El cuestionario EQ fue traducido al castellano por expertos. Posteriormente, se realizó una traducción inversa por una persona cuya lengua nativa era el inglés.

La evaluación de la muestra se llevó a cabo en diferentes centros de educación secundaria de Valencia y Castellón, tanto de zonas urbanas como rurales. Los cuestionarios se administraron de forma colectiva, motivando a los participantes y asegurando la confidencialidad de los resultados.

INSTRUMENTOS

- *Expectancy Questionnaire* (Leigh y Stacy, 1993). Este cuestionario es uno de los más empleados para evaluar las expectativas sobre el consumo de alcohol. Mediante 34 ítems evalúa cuatro expectativas positivas (social positivo, diversión, sexo y reducción de la tensión) y cuatro expectativas negativas (social negativo, emocional negativo, cogniciones negativas y efectos físicos desagradables). Todos los ítems comienzan con *Cuando bebo alcohol...* y el participante debe escoger, en una escala tipo Likert de 6 puntos (0 es «Nunca» y 5 es «Siempre»), si experimenta los efectos o consecuencias citados cuando bebe alcohol.

- *AIS* (Grau y Ortet, 1999). Es un autoinforme que consta de 21 ítems y evalúa distintas variables relacionadas con el consumo de alcohol. En nuestro estudio utilizamos las variables de frecuencia y cantidad de consumo de alcohol propio. Para evaluar la frecuencia de consumo se les pide a los participantes que indiquen con qué frecuencia (1 es «nunca o casi nunca» y 5 es «diariamente») consumen diferentes tipos de bebida (cerveza, vino, cubatas, licores sin combinar, otros) entre semana y en fin de semana. Para evaluar la cantidad de consumo de los participantes se les pide que indiquen cuántas unidades consumen de entre los diferentes tipos de bebidas (cerveza, vino, cubatas, licores sin combinar, otros) tanto entre semana como en fin de semana.
- *AUDIT* (Saunders et al., 1993). Este cuestionario de 10 ítems es uno de los más utilizados como screening de alcoholismo. Investiga el consumo problemático que se ha producido en durante el último año.

ANÁLISIS

Mediante el programa EQS (Bentler, 1989) realizamos un análisis confirmatorio con las escalas del EQ para analizar la estructura del cuestionario. Las diversas medidas que existen para evaluar la bondad de ajuste utilizamos el chi-cuadrado, el Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA; Steiger, 1990), el Índice Tucker-Lewis (NNFI; Tucker y Lewis, 1973), el Índice de ajuste normado (NFI Bentler y Bonett, 1980), el Índice de ajuste incremental (IFI, Bollen, 1989), el Índice de ajuste comparado (CFI, Bentler, 1990), y como índice parsimonia estimamos la Chi-cuadrado normada (χ^2/gl). Para comparar los diferentes modelos anidados utilizamos el Índice de información de Akaike (AIC, Akaike, 1974). Para la interpretación de estos índices utilizamos los criterios propuestos por Schweizer (2010). Además, con el objetivo de analizar los índices de fiabilidad alpha de Cronbach y Rho de Raykov (Raykov, 2004), realizamos un análisis confirmatorio individual de cada uno de los factores.

Finalmente en la submuestra de 290 participantes se calcularon los gramos que los participantes consumían entre semana y en fin de semana mediante la siguiente fórmula (Grau y Ortet, 1999), $\text{gr} = (\text{grados} \cdot \text{cc} \cdot 0,8) / 100$ (donde gr son los gramos de alcohol, grados es el contenido alcohólico de la bebida, cc es el volumen consumido de la bebida y 0.8 es la densidad del alcohol). Mediante análisis de regresión jerárquica evaluamos la relación entre las expectativas y el consumo de alcohol. Con el objetivo de controlar el efecto de la edad y el género, introdujimos estas dos variables en el primer paso de cada ecuación de regresión. En el segundo paso se incluyeron las puntuaciones totales de cada participante en los factores expectativas positivas y expectativas negativas. Las variables dependientes de las ecuaciones de regresión fueron la frecuencia de consumo entre semana y en fin de semana, los gramos totales de alcohol consumido (cantidad) entre semana y en fin de semana, así como la puntuación en el cuestionario AUDIT.

RESULTADOS

ANÁLISIS CONFIRMATORIO

Con la muestra de 414 participantes realizamos un análisis confirmatorio para analizar la estructura del cuestionario EQ. Comparamos la bondad de ajuste de un modelo jerárquico de ocho factores (modelo inicial), con un modelo de 2 factores en el que todos los ítems saturaban en el factor expectativas positivas o en el factor expectativas negativas (Leigh y Stacy, 1993). Basado en la propuesta de Schafer y Leigh (1996), también comparamos los dos modelos anteriores con un modelo de tres factores: expectativas positivas, expectativas sexuales y expectativas negativas. Tras comparar los índices de bondad de ajuste (Tabla 1) escogimos el modelo jerárquico de 8 factores por poseer unos índices más adecuados. Como se puede observar en la Tabla 1, el modelo jerárquico de 8 factores se ajustó de forma satisfactoria a los datos. Aunque los Índices de Modificación indicaban que se podrían añadir correlaciones entre errores, no se incluyó ninguna en los análisis debido a que no existían razones teóricas suficientes para justificarlo. Además, la estimación del cambio en el chi-cuadrado si se hubieran añadido al modelo mostraban un efecto despreciable en este índice de bondad de ajuste.

	X ²	DF	P	X ² /DF	NFI	NNFI	CFI	IFI	RMSEA	AIC
2 factores	2252,50	526	<0,001	4,28	0,76	0,79	0,80	0,80	0,09	1200,50
3 factores	1624,97	524	<0,001	3,10	0,86	0,86	0,87	0,87	0,07	576,97
8 factores jerárquico	1169,18	518	<0,001	2,26	0,89	0,92	0,93	0,93	0,06	133,18

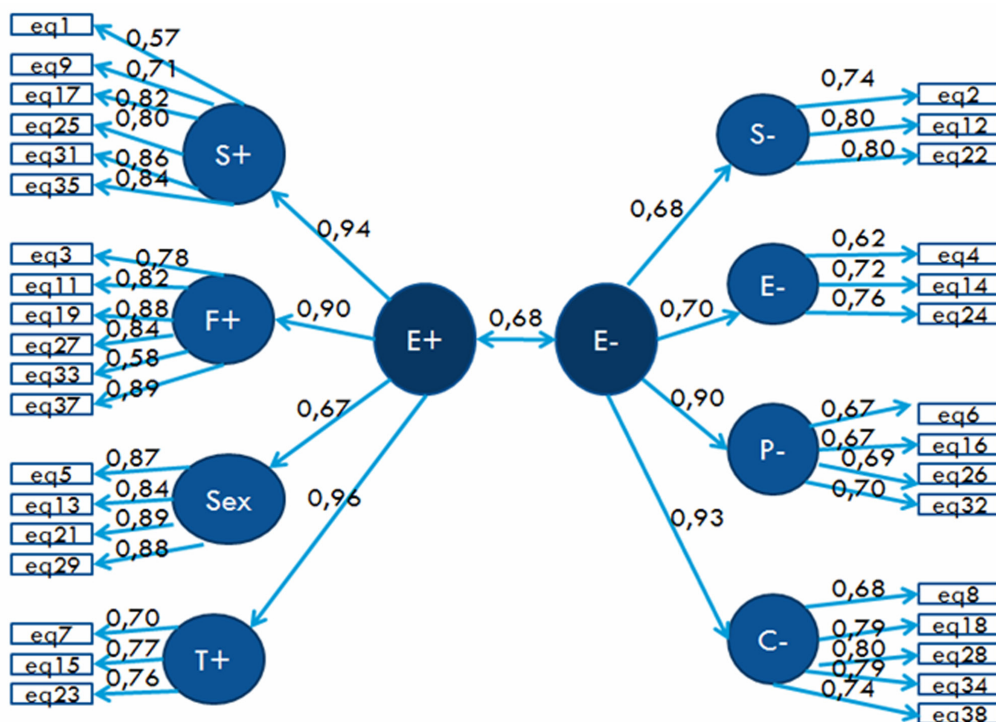
2 factores: modelo de dos factores (expectativas positivas y expectativas negativas) (Leigh y Stacy, 1993);

3 factores: modelo de tres factores (expectativas positivas, expectativas negativas y sexo (Schafer y Leigh, 1996));

8 factores jerárquico: modelo jerárquico de 8 factores.

Tabla 1. Índices de bondad de ajuste

El modelo final está expuesto en la Figura 1. Las saturaciones factoriales de cada ítem en su factor de primer orden, así como las saturaciones con el factor de segundo orden fueron todas significativas ($p < 0,001$). Además, encontramos una correlación significativa positiva entre los dos factores de segundo orden ($r = 0,68$, $p < 0,001$).



S+: Social positivo
 F+: Diversión
 Sex: sexo
 T+: Reducción de la tensión
 S-: Social negativo
 E-: Emocional negativo
 P-: Efectos físicos negativos
 C-: Cogniciones negativas
 p<0,001

Cada ítem se representa con las letras «eq» seguido del número correspondiente.

Figura 1. Modelo jerárquico 8 factores.

ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Los índices de fiabilidad de cada uno de los factores se presentan en la Tabla 2. Encontramos que todas las fiabilidades son elevadas (0,75-0,93) y que existe una gran congruencia entre el alpha de Cronbach y el coeficiente RHO de Raykov.

	CRONBACH'S ALPHA	COEFFICIENT RHO
Social positivo	0,87	0,87
Diversión	0,75	0,75
Sexo	0,91	0,92
Reducción de la tensión	0,77	0,78
Social negativo	0,93	0,93
Emociones negativas	0,82	0,83
Efectos físicos negativos	0,89	0,90
Cogniciones negativas	0,79	0,79
Expectativas positivas	0,95	0,96
Expectativas negativas	0,91	0,93

Tabla 2. Índice de fiabilidad.

ANÁLISIS DE REGRESIÓN

Los resultados de los análisis de regresión jerárquica se muestran en la Tabla 3. Con estos análisis evaluamos la relación entre las expectativas y el consumo de alcohol, tanto entre semana como en fin de semana. Asimismo evaluamos la validez predictiva del cuestionario con respecto al consumo patológico. Controlamos la posible varianza explicada de las variables género y edad. Observamos que las expectativas positivas estaban relacionadas positivamente con la frecuencia de consumo de alcohol entre semana ($b = 0,26, p < 0,001$), en fin de semana ($b = 0,52, p < 0,001$), así como con la cantidad consumida tanto entre semana ($b = 0,19, p = 0,008$) como en fin de semana ($b = 0,57, p < 0,001$) y con el consumo patológico ($b = 0,57, p < 0,001$). Por otro lado, las expectativas negativas mostraron una relación significativa y en sentido negativo con la frecuencia ($b = -0,18, p = 0,006$) y la cantidad ($b = 0,22, p = 0,001$) en fin de semana.

			R ²	ΔR ²	β	t	
Frecuencia	Frecuencia Entre Semana	1		0,09	0,09***		
			Sexo			0,25	4,44***
			Edad			0,17	3,05**
		2		0,14	0,04**		
			E+			0,26	3,80***
			E-			-0,13	-1,92
	Frecuencia en Fin de Semana	1		0,04	0,04**		
			Sexo			0,10	1,70
			Edad			0,18	3,17**
		2		0,23	0,19***		
E+					0,52	8,00***	
E-					-0,18	-2,77**	
Cantidad	Cantidad Entre Semana	1		0,05	0,05***		
			Sexo			0,20	3,39**
			Edad			0,13	2,18*
		2		0,08	0,03*		
			E+			0,19	2,69**
			E-			-0,05	-0,63
	Cantidad en Fin de Semana	1		0,03	0,03*		
			Sexo			0,08	1,31
			Edad			0,14	2,43*
		2		0,24	0,22***		
E+					0,57	8,76***	
E-					-0,22	-3,38**	
AUDIT	Cantidad Entre Semana	1		0,01	0,01		
			Sexo			0,05	0,76
			Edad			0,07	1,15
		2		0,27	0,26***		
			E+			0,57	9,01***
			E-			-1,11	-1,79

E+: Expectativas positivas
E-: Expectativas negativas

* $p < 0,05$
** $p < 0,01$
*** $p < 0,001$

Tabla 3. Análisis de regresión lineal.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue la adaptación del Expectancy Questionnaire (EQ) de Leigh y Stacy (1993) al castellano en una muestra de jóvenes adolescentes. Mediante análisis factorial confirmatorio encontramos que la estructura de ocho factores de primer orden y dos factores de segundo orden era la que se ajustaba de una forma más aceptable a los datos. Los ítems del cuestionario se agrupaban en cuatro factores que formaban las expectativas positivas: social positivo, que serían las expectativas ligadas a los efectos sociales positivos relacionados con el alcohol (p.e., «ser más aceptado/a socialmente»); diversión, que se centraría en las creencias sobre los efectos de potenciación de la emotividad positiva (p.e., «disfruto de la sensación de animación»); sexo, que estaría relacionado con la facilitación de contactos sexuales al consumir alcohol (p.e., «tengo más deseo sexual»); y reducción de tensión, que serían las expectativas sobre los efectos de refuerzo negativo del alcohol (p.e., «me siento menos estresado/a»). El cuestionario también evaluaba cuatro factores agrupados en las expectativas negativas sobre el alcohol: social negativo, que estaría asociado a las consecuencias negativas en las interacciones sociales que se pueden derivar del consumo (p.e., «me vuelvo agresivo/a»); emocional negativo, que se centraría en los efectos negativos que van ligados a la emotividad (p.e., «me siento avergonzado de mí mismo/a»); efectos físicos desagradables, que serían las consecuencias de tipo más fisiológico (p.e., «tengo resaca»); y cogniciones negativas, que sería la creencia de que consumir alcohol dificulta el funcionamiento cognitivo (p.e., «me vuelvo torpe y descoordinado/a»). Schafer y Leigh (1996) encontraron que, en adolescentes, el cuestionario podría estructurarse en tres factores, siendo el factor sexo independiente del resto. La comparación de los niveles de ajuste indicó que en nuestra muestra el modelo de tres factores se ajustaba peor a los datos que el modelo jerárquico de ocho factores. Así, replicamos la estructura factorial original que propusieron Leigh y Stacy (1993).

En el estudio de la primera validación del EQ, Leigh y Stacy (1993) encontraron que las expectativas positivas y negativas correlacionaban de forma negativa en jóvenes universitarios. Sin embargo, en una investigación posterior encontraron una relación positiva entre ambas expectativas tanto en adolescentes como en adultos (Leigh y Stacy, 2003). En nuestro estudio, las expectativas positivas y negativas correlacionaron de forma positiva, por lo que este resultado iría más en la línea de lo encontrado por Leigh y Stacy en 2003. Además, investigaciones realizadas con otras escalas también muestran correlaciones positivas entre estos dos constructos (Colder et al., 1997; Kuther y Higgins-D'Alessandro, 2003; Randolph et al., 2006).

Los índices de fiabilidad de Cronbach de los factores de primer orden fueron entre adecuados y elevados (0,75-0,93), mientras que los referentes a los factores de segundo orden fueron muy elevados (0,95 para las expectativas positivas y de 0,91 para las expectativas negativas). Raykov (2004) postuló que el coeficiente de Cronbach sería un índice que tendería a subestimar la fiabilidad a nivel poblacional, sobre todo cuando se utilizan análisis factoriales confirmatorios. Al calcular el coeficiente Rho de fiabilidad propuesto por Raykov (2004) en el presente estudio, encontramos que no había grandes diferencias entre este estimador y el alpha de Cronbach. Así, podemos considerar que tanto las ocho subescalas como los dos factores generales de expectativas que estructuran el cuestionario EQ poseen buenos índices de fiabilidad.

A nivel predictivo, encontramos que, independientemente del efecto que poseen el género y de la edad en las diferentes variables de consumo, los adolescentes con unas expectativas más positivas bebían alcohol de forma más frecuente tanto entre semana como en fin de semana, ingerían mayores cantidades de alcohol entre semana y en fin de semana, y en general realizaban un consumo de tipo más problemático. Por el contrario, las expectativas negativas serían variables protectoras contra el consumo, ya que poseer unas creencias más centradas en las consecuencias negativas del alcohol se asoció a una menor frecuencia de consumo y cantidades más bajas de alcohol consumido en fin de semana. Esto replica lo que se ha encontrado en anteriores investigaciones en las que se ha utilizado el EQ (Leigh y Stacy, 1993; Schafer y Leigh, 1996; Urbán et al., 2008; Westmaas et al., 2007). Sin embargo, según el presente estudio, parece que las expectativas negativas sobre el alcohol no se relacionarían ni con el consumo entre semana ni con el consumo problemático. Así, nuestros resultados irían en la línea de otras investigaciones que proponen que las expectativas positivas serían mejores predictoras de la conducta de consumo de alcohol que las expectativas negativas (Cameron et al., 2003; Goldman et al., 1991; Leigh, 1989; Leigh y Stacy, 1993).

La presente investigación posee algunas limitaciones. En primer lugar, el poder contar con una mayor muestra facilitaría que se pudiesen hacer análisis adecuados de invarianza de género y de edad. Aunque la estructura del cuestionario no variaba entre la muestra general y la submuestra en la que realizamos los análisis de regresión (datos no mostrados), disponer de las variables de consumo en la muestra general produciría que los resultados fueran ecológicamente más válidos. En segundo lugar, debido a que esta investigación se enmarca dentro de un proyecto longitudinal-prospectivo más amplio, no pudimos reevaluar a la muestra un mes después para obtener índices de fiabilidad test-retest. En tercer lugar, y ligado a lo anterior, sería adecuado realizar un estudio de tipo longitudinal-prospectivo, tanto para acercarnos de una manera más adecuada a la evaluación de la causalidad de las expectativas sobre el consumo, como para investigar cómo las expectativas van variando con el tiempo y de qué manera cambia su relación con el consumo. En cuarto lugar, se podría analizar las relaciones entre las expectativas y otras variables de consumo, como por ejemplo los problemas derivados del alcohol. Finalmente, las expectativas sobre los efectos del alcohol se enmarcarían dentro de un complejo modelo de interacciones con otras variables de tipo biológico, psicológico y social (Ibáñez et al., 2008). Por tanto, estudiar cómo las expectativas se relacionan con otras variables también significativas para el consumo incrementaría la validez predictiva de estos constructos cognitivos. Éste es uno de los trabajos futuros que se realizarán en el seno de nuestro grupo de investigación.

En conclusión, este trabajo presenta los primeros datos psicométricos de la versión española para adolescentes del Expectancy Questionnaire (EQ). El cuestionario muestra una estructura factorial de ocho escalas que se agrupan en dos factores más generales (expectativas positivas y expectativas negativas). Además, el EQ evalúa de forma fiable las expectativas sobre los efectos del alcohol. También presenta una validez predictiva adecuada, de forma que las expectativas positivas sobre el alcohol predicen mayores niveles de consumo entre semana, en fin de semana así como un uso problemático del alcohol, mientras que las expectativas negativas parecen asociarse más con el consumo en fin de semana. Así, la presente investigación mostró que el EQ es un cuestionario fiable y válido para evaluar, en nuestro contexto sociocultural, las expectativas sobre los efectos del alcohol en la adolescencia.

REFERENCIAS

- AKAIKE, H. (1974): «A new look at the statistical model identification», *IEEE Transactions on Automatic Control*, 19, 716-723.
- BARNOW, S., SCHULTZ, G., LUCHT, M., ULRICH, I., PREUSS, U.-W. y FREYBERGER, H.-J. (2004): «Do alcohol expectancies and peer delinquency/substance use mediate the relationship between impulsivity and drinking behaviour in adolescence?», *Alcohol and Alcoholism*, 39, 213-219.
- BENTLER, P.M. (1989): *EQS structural equations program manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- BREINER, M.J., STRITZKE, W.G.K. y LANG, A.R. (1999): «Approaching avoidance: a step essential to the understanding of craving», *Alcohol Health and Research World*, 23, 197-206.
- BROWN, S.A., CRAMER, V.A. y STETSON, B.A. (1987): «Adolescent alcohol expectancies in relation to personal and parental drinking patterns», *Journal of Abnormal Psychology*, 96, 117-121.
- BROWN, S.A., GOLDMAN, M.S., INN, A. y ANDERSON, L.R. (1980): «Expectations of reinforcement from alcohol: their domain and relation to drinking patterns», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 419-428.
- CALLAS, P.W., FLYNN, B.S. y WORDEN, J.K. (2004): «Potentially modifiable psychosocial factors associated with alcohol use during early adolescence», *Addictive Behaviors*, 29, 1503-1515.
- CAMERON, C.A., STRITZKE, W.G.K. y DURKIN, K. (2003): «Alcohol expectancies in late childhood: an ambivalence perspective on transitions toward alcohol use», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 687-698.
- CHEN, M.-J., GRUBE, J.W. y MADDEN, P.A. (1994): «Alcohol expectancies and adolescent drinking: differential prediction of frequency, quantity, and intoxication», *Addictive Behaviors*, 19, 521-529.
- COLDER, C.R., CHASSIN, L., STICE, E.M. y CURRAN, P.J. (1997): «Alcohol expectancies as potential mediators of parent alcoholism effects on the development of adolescent heavy drinking», *Journal of Research on Adolescence*, 7, 349-374.
- EYSENCK, H.J. y EYSENCK, M.W. (1985): *Personality and individual differences. A natural science approach*. Nueva York: Plenum.
- FINN, P.R., BOBOVA, L., WEHNER, E., FARGO, S. y RICKERT, M.E. (2005): «Alcohol expectancies, conduct disorder and early-onset alcoholism: negative alcohol expectancies are associated with less drinking in non-impulsive versus impulsive subjects», *Addiction*, 100, 953-962.

- GRAU, E. y ORTET, G. (1999): «Personality traits and alcohol consumption in a sample of non-alcoholic women», *Personality and Individual Differences*, 27, 1057-1066.
- GOLDMAN, M.S., BROWN, S.A., CHRISTIANSEN, B.A. y SMITH, G.T. (1991): «Alcoholism and memory: broadening the scope of alcohol-expectancy research», *Psychological Bulletin*, 110, 137-146.
- HILL, S.Y. (2004): «Trajectories of alcohol use and electrophysiological and morphological indices of brain development: distinguishing causes from consequences», *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 245-259.
- IBÁÑEZ, M.I., RUIPÉREZ, M.A., VILLA, H., MOYA, J. y ORTET, G. (2008): «Personality and alcohol use», en G.J. BOYLE, G. MATTHEWS y D.H. SAKLOFSKE (Eds.), *Handbook of Personality Theory and Testing*. New York: Sage.
- KELLER, S., MADDOCK, J.E., LAFORGE, R.G., VELICER, W.F. y BASLER, H.-D. (2007): «Binge drinking and health behavior in medical students», *Addictive Behaviors*, 32, 505-515.
- KOPOSOV, R.A., RUCHKIN, V.V., EISEMANN, M. y SIDOROV, P.I. (2005): «Alcohol expectancies in relation to personality and aggression among juvenile delinquents in northern Russia», *Journal of Drug Education*, 35, 111-130.
- KUTHER, T.L. y HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (2003): «Attitudinal and normative predictors of alcohol use by older adolescents and young adults», *Journal of Drug Education*, 33, 71-90.
- LEE, N.K., GREELY, J. y OEI, T.P.S. (1999): «The relationship of positive and negative alcohol expectancies to patterns of consumption of alcohol in social drinkers», *Addictive Behaviors*, 24, 359-369.
- LEIGH, B.C. (1989): «In search of the seven dwarves: issues of measurement and meaning in alcohol expectancy research», *Psychological Bulletin*, 105, 361-373.
- LEIGH, B.C. y STACY, A.W. (1991): «On the scope of alcohol expectancy research: remaining issues of measurement and meaning», *Psychologica Bulletin*, 110, 147-154.
- LEIGH, B.C. y STACY, A.W. (1993): «Alcohol Outcome Expectancies: scale construction and predictive utility in higher order confirmatory models», *Psychological Assessment*, 5, 216-229.
- LEIGH, B.C. y STACY, A.W. (2003): «Alcohol expectancies and drinking in different age groups», *Addiction*, 99, 215-227.
- LILJA, J., LARSSON, S., WILHELMSSEN, B.U. y HAMILTON, D. (2003): «Perspectives on preventing adolescent substance use and misuse», *Substance Use & Misuse*, 38, 1491-1530.

- MANN, L.McL., CHASSIN, L. y SHER, K.J. (1987): «Alcohol expectancies and the risk of alcoholism», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 411-417.
- McKee, S.A., HINSON, R.E., WALL, A-M. y SPRIEL, P. (1998): «Alcohol outcome expectancies and coping styles as predictors of alcohol use in young adults», *Addictive Behaviors*, 23, 17-22.
- MOYA, J. (2008): *Estudio prospectivo de personalidad y otras variables psicosociales implicadas en el consumo de alcohol en adolescentes*. Tesis doctoral.
- OED. (2007): *Informe de la comisión clínica: Delegación del gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas*. Ministerio del Interior.
- OMS. (2007): *Comité de expertos de la OMS en problemas relacionados con el consumo de alcohol: 2º informe*. Ginebra: World Health Organization.
- RANDOLPH, K.A., GEREND, M.A. y MILLER, B.A. (2006): «Measuring alcohol expectancies in youth», *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 939-948.
- RAYKOV, T. (2004): «Behavioral scale reliability and measurement invariance evaluation using latent variable modeling», *Behavior Therapy*, 35, 299-331,
- RUIPÉREZ, M.A., IBÁÑEZ, M.I., VILLA, H. y ORTET, G. (2006): «Factores biopsicosociales en el consumo de alcohol», en L.A.OBLITAS (Ed.), *Atlas de Psicología de la Salud*. Bogotá: PSICOM.
- SATRE, D.D. y KNIGHT, B.G. (2001): «Alcohol expectancies and their relationship to alcohol use: age and sex differences», *Aging & Mental Health*, 5, 73-83.
- SAUNDERS, J.B., AASLAND, O.G., BABOR, T.F., DE LA FUENTE, J.R. y GRANT, M. (1993): «Development of the Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT): WHO collaborative project on early detection of persons with harmful alcohol consumption-II», *Addiction*, 88, 791-804.
- SCHAFER, J. y LEIGH, B.C. (1996): «A comparison of factor structures of adolescent and adult alcohol effect expectancies», *Addictive Behaviors*, 21, 403-408.
- SCHMID, B., HOHM, E., BLOMEYER, D., ZIMMERMANN, U.S., SCHMIDT, M.H., ESSER, G. y LAUCHT, M. (2007): «Concurrent alcohol and tobacco use during early adolescence characterizes a group at risk», *Alcohol and Alcoholism*, 42, 219-225.
- SCHUCKIT, M.A. y SMITH, T.L. (2001): «A comparison of correlates of DSM-IV alcohol abuse or dependence among more than 400 sons of alcoholics and controls», *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 25, 1-8.
- SCHWEIZER, K. (2010): «Some guidelines concerning the modeling of traits and abilities in test construction», *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 1-2.
- SHER, K.J., GREKIN, E.R. y WILLIAMS, N.A. (2005): «The development of alcohol use disorders», *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 493-523.

- SHER, K.J., WOOD, M.D., WOOD, P.K. y RASKIN, G. (1996): «Alcohol outcome expectancies and alcohol use: a latent variable cross-lagged panel study», *Journal of Abnormal Psychology*, 4, 561-574.
- STEIGER, J.H. (1990): «Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach», *Multivariate Behavioural Research*, 25, 173-180.
- TUKER, L.R. y LEWIS, C. (1973): «A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis», *Psychometrika*, 38, 1-10.
- URBÁN, R., KÖKÖNYEI, G. y DEMETROVICS, Z. (2008): «Alcohol outcome expectancies and drinking motives mediate the association between sensation seeking and alcohol use among adolescents», *Addictive Behaviors*, 33, 1344-1352.
- WESTMAAS, J., MOELLER, S. y BUTLER-WOICK, P. (2007): «Validation of a measure of college students' intoxicated behaviors: associations with alcohol outcome expectancies, drinking motives, and personality», *Journal of American College Health*, 55, 227-237.



Jornades de Foment de la Investigació

ACTIVIDAD CEREBRAL DURANTE LA ANTICIPACIÓN Y LA REACTIVIDAD A IMÁGENES ERÓTICAS EN FUNCIÓN DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EXTRAVERSIÓN

**Víctor COSTUMERO
Juán Carlos BUSTAMANTE
Alfonso BARRÓS-LOSCERTALES
Noelia VENTURA-CAMPOS
Paola FUENTES
César ÁVILA**

INTRODUCCIÓN

El estudio de las bases biológicas de la personalidad es el objetivo de muchas investigaciones dentro del campo de análisis de las diferencias individuales. El estudio de las diferencias individuales en sistemas biológicos que se relacionen con las diferencias individuales observadas en personalidad, proporciona a los investigadores una mayor comprensión acerca de cuáles son las variables que modulan la conducta humana.

En los últimos años, las técnicas de neuroimagen funcional se han utilizado para investigar las relaciones entre la actividad cerebral y las puntuaciones en las dimensiones de personalidad obtenidas mediante cuestionarios (Stenberg et al., 1993; Johnson et al., 1999; Sugiura et al., 2000; Turner et al., 2003; Deckersbach et al., 2006). Un rasgo muy estudiado ha sido la extraversión. Este rasgo está presente en diversos modelos de personalidad como el modelo de Eysenck (Eysenck, 1967) o el modelo de los Cinco Factores (Costa y McCrae, 1992) y es similar o se relaciona con conceptos pertenecientes a otros modelos (Zuckerman, 1993; Gray, 1972; Tellegen., 1985). Personas que puntúan alto en extraversión se caracterizan por ser optimistas, alegres, activas y que disfrutan de las relaciones sociales (McCrae y Costa, 1999).

Otras características atribuidas a las personas extravertidas son una mayor sensibilidad a las señales de recompensa y una mayor propensión a experimentar afecto positivo (Wright 2006). Por una parte se ha visto que la extraversión está relacionada con la búsqueda persistente de las metas deseadas, el deseo de obtener nuevas recompensas y la motivación para acercarse a eventos potencialmente gratificantes (Smits y Boeck, 2006). Por otra parte, la extraversión se ha relacionado con el afecto positivo y con una mayor respuesta ante estímulos recompensantes (Eysenck, 1967; Gray, 1987; Tellegen, 1985). Por ejemplo, en estudios de inducción del estado de ánimo, la extraversión se ha asociado con una mayor sensibilidad a estímulos recompensantes como falsos comentarios de éxito (Larsen., 1989), imaginación de situaciones positivas (Larsen., 1991; Rusting y Larsen., 1997) y recompensas monetarias (Gomez et al., 2000).

El sistema dopaminérgico ha sido propuesto como sustrato neural de extraversión (Depue y Collins, 1999). Diversas estructuras corticales y límbicas, tales como el núcleo accumbens, el núcleo caudado, el putamen, la corteza orbitofrontal, el córtex prefrontal medial, el cíngulo anterior, la amígdala, el hipocampo, o la ínsula están estrechamente relacionados con el procesamiento de la recompensa (Knutson y Cooper, 2005; Depue y Collins, 1999). Las vías dopaminérgicas que proyectan a estas áreas, forman una red que facilita diversos procesos relacionados con el procesamiento de la recompensa como la generación y mantenimiento de la motivación por incentivos, la codificación de una intensidad motivacional en actos motores y la integración sensorio-motora para proporcionar respuestas motoras coordinadas. Las diferencias individuales en el funcionamiento de estas redes sería la base de las diferencias individuales observadas en la extraversión (Depue y Collins, 1999).

El objetivo de nuestra investigación fue analizar la relación entre la extraversión y el funcionamiento de las estructuras pertenecientes al sistema dopaminérgico que participan en el procesamiento de la recompensa. En concreto, hemos estudiado la relación entre la extraversión y la activación cerebral en las estructuras cerebrales relacionadas con el procesamiento de

la recompensa durante la anticipación a partir de señales condicionadas y la reactividad ante estímulos recompensantes. Con este fin, empleamos una tarea basada en el condicionamiento clásico en la cual se condicionaba una señal a la aparición de imágenes eróticas positivas y otra señal a la aparición de imágenes neutras. Investigaciones previas con resonancia magnética funcional (RMF) han mostrado correlación positiva entre las puntuaciones de extraversión y la activación del cerebro en el núcleo accumbens, caudado y en la corteza prefrontal medial durante la anticipación de una recompensa monetaria frente a la anticipación de no recompensa (Knutson y Bhanji., 2006). Por otro lado, otros estudios de RMF mostraron cómo diferencias individuales en la actividad cerebral en respuesta a estímulos positivos correlacionaba con extraversión. Canli (2002) observó que la activación de la amígdala izquierda correlacionaba positivamente con el grado de extraversión durante la presentación de caras con expresión de alegría. Vaidya et al. (2007) mostraron que las puntuaciones más altas en extraversión se asociaban con una mayor activación en la corteza occipital y la amígdala en respuesta a olores agradables. Por su parte, Moobs (2005) encontró una modulación de la activación del córtex orbitofrontal y la amígdala ante la presentación de caricaturas humorísticas en función de la extraversión. En base a estos hallazgos previos nuestra hipótesis fue que las diferencias individuales en extraversión modularan la activación cerebral dentro del sistema dopaminérgico durante la anticipación y la reacción a imágenes eróticas.

PROCEDIMIENTO

SUJETOS

Cuarenta y tres sujetos varones (edad= $24,5 \pm 3,7$; años de educación= $13,5 \pm 2,1$) participaron en este estudio de resonancia magnética funcional consistente en un paradigma de eventos rápidos basado en el condicionamiento clásico. Los sujetos seleccionados fueron personas sanas, sin historia de lesión cerebral ni de trastorno psiquiátrico, de los cuales 42 eran diestros y uno zurdo según el Edinburgh Handedness Inventory (Oldfield, 1971). EL rasgo de personalidad Extraversión se midió con la versión española del NEO-FFI (Avia, 2000). Este instrumento consta de 60 elementos a los que los participantes responden en una escala Likert de 5 puntos. Las puntuaciones en Extraversión tuvieron un rango de 11 a 45 y su media (28,9) y desviación típica (± 7), similar a la de la muestra normativa (Sanz et al. 1999).

METODOLOGÍA

La tarea que se utilizó fue una adaptación de un estudio anterior centrado en la anticipación y la reactividad a estímulos emocionales aversivos (Mackiewicz et al., 2006). Cada ensayo consistió en la presentación durante 1-s de una señal («X» u «O») que prevenía la aparición de un estímulo, seguido de una pantalla en negro presentada durante un intervalo variable de

6, 7, 8, 9 o 10-s, y seguido de una imagen presentada durante 1-s. En la condición apetitiva, la señal presentada era la X la cual siempre era seguida por una imagen erótica. Para la condición neutra, la señal presentada era el círculo el cual siempre iba seguido por una imagen neutra. Los sujetos fueron instruidos acerca de la relación entre la señal y el estímulo antes de la exploración y realizaron una práctica del paradigma durante 9:12 min utilizando un conjunto diferente de imágenes eróticas y neutras al presentado durante la fase experimental. Todas las señales eran blancas y se presentaban sobre un fondo negro. Los ensayos fueron pseudoaleatorizados, con el objetivo de que ninguna de las dos condiciones (apetitiva o neutra) se presentara más de dos veces consecutivas. La el tiempo entre ensayos variaba entre 6, 7, 8, 9 y 10-s. Tanto el intervalo entre estímulos como el intervalo entre ensayos estaban pseudoaleatorizados. Entre la señal predictiva y la imagen aparecía un punto de fijación.

La tarea estaba dividida en tres sesiones cada una de las cuales estaba formada por ocho ensayos apetitivos y ocho ensayos neutros (24 positivos y 24 neutros en total). Cada sesión comenzaba con una pantalla en negro de 10-s de duración, tras la cual comenzaba la tarea que duraba 7:00, 7:15 y 7:03 respectivamente. El orden de las sesiones fue aleatorizado entre los sujetos. Se utilizó un mando de respuesta durante el experimento (NordicNeuroLab, Noruega), de forma que los sujetos fueron instruidos para apretar un botón después de la aparición de cada señal y cada imagen. Los sujetos fueron instruidos también para que respondieran ante la presentación de una cruz (presentada durante 1-s) de forma aislada durante el paradigma experimental (seis por sesión, un total de 18) que se utilizaban como eventos nulos.

Durante el estudio los sujetos vieron 48 fotografías del International Affective Picture Set; (Lang et al. 1999), con una resolución de 800x600 píxeles y sin que ninguna se presentara más de una vez. 24 fotografías fueron eróticas y 24 neutras. Las fotografías fueron seleccionadas en base a las normas publicadas (Vila et al. 2001) de forma que se escogieron aquellas con mayores niveles de arousal y valencia para el conjunto de fotografías eróticas, las cuales incluían principalmente fotografías de parejas y chicas desnudas. Para las imágenes neutras (consistentes en objetos cotidianos) se seleccionaron aquellas con puntuaciones medias en valencia y bajas en arousal. Tras finalizar la tarea los sujetos valoraron las imágenes en términos de valencia y arousal (en una escala de 1-9).

ADQUISICIÓN

La adquisición de imágenes se realizó con un escáner de resonancia magnética Siemens Avanto de 1,5 T (Erlangen, Alemania). Las imágenes funcionales fueron obtenidas utilizando un gradiente de T2 *, con TR/TE = 2000/30 ms, flip_90°. Se adquirieron treinta cortes de 3,5 mm de espesor (resolución en plano 2x2 mm) angulados en paralelo a los hipocampos, con una separación axial de 0,5-mm entre cortes. El número de volúmenes funcionales fue de 213 para la primera sesión, 218 para la segunda y 214 para la tercera. Las imágenes estructurales fueron adquiridas mediante una secuencia potenciada en T1, con TR/TE = 11/4,9ms, flip_90°, tamaño del vóxel = 1-mm³, lo que facilitó la localización y corrección de los datos funcionales.

PREPROCESADO Y ANÁLISIS DE NEUROIMAGEN

Los datos fueron analizados mediante el software SPM5 (Wellcome Department of Imaging Neuroscience; <<http://www.fil.ion.ucl.ac.uk/spm>>). Para el pre-procesado, las series temporales de los voxels se interpolaron intra-volumen al corte medio (en términos de tiempo de adquisición) para corregir la adquisición de cortes no simultáneos, a través de las tres sesiones. Posteriormente, se realizó una corrección de movimiento, tomando como imagen de referencia la primera imagen de la primera sesión, obteniendo a posteriori la imagen media de realineamiento, y utilizando esta como referencia para la corrección de movimiento para las otras dos sesiones. Esta corrección se realizó mediante una transformaciones rígidas de seis parámetros (traslación (x, y,z) y rotación (x, y, z)). La imagen anatómica de cada individuo se corrigió a la media de sus imágenes funcionales a partir de una transformación rígida. Después se segmentó la imagen anatómica de la que se obtuvieron los parámetros utilizados posteriormente para la normalización espacial. Esta normalización se hizo en función de la plantilla del Instituto Neurológico de Montreal (MNI) mediante la aplicación de una transformación afín, seguido de una deformación no lineal utilizando las funciones base, definidas en el programa SPM (Ashburner y Fristón, 1999). Los parámetros de transformación calculados se aplicaron a todas las imágenes funcionales, interpolando a un tamaño de vóxel final de $3 \times 3 \times 3 \text{ mm}^3$. Las imágenes fueron posteriormente suavizadas espacialmente con 6 mm de kernel Gaussiano isotrópico.

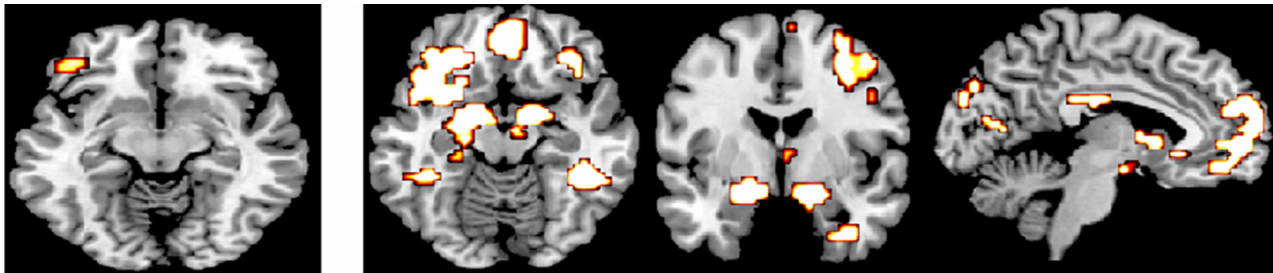
El análisis estadístico se realizó mediante una aproximación en dos niveles. En el primer nivel (efectos fijos), se aplicó un análisis estadístico a nivel individual, obteniendo así los resultados de activación cerebral para cada participante, tanto en las condiciones de anticipación como de reactividad. Los contrastes obtenidos del análisis de primer nivel, se utilizaron posteriormente en un segundo nivel de análisis a nivel muestral. Realizando una prueba T de una muestra para cada condición, se obtuvo la activación cerebral que se producía ante la anticipación y ante la reacción a los estímulos eróticos. Finalmente, para estudiar el efecto de la extraversión en la anticipación y en la reacción a los estímulos eróticos a nivel cerebral, se realizó un análisis de regresión múltiple para cada condición. En este análisis de regresión múltiple se utilizó las puntuaciones de Extraversión como regresor, covariando por la edad.

RESULTADOS

Las valoraciones tanto en valencia como en arousal fueron superiores para las imágenes eróticas (media valencia $6,78 \pm 1,25$; media arousal $6,42 \pm 1,28$) que para las imágenes neutras (media valencia $3,65 \pm 1,45$; media arousal $2,29 \pm 1,06$), como era de esperar en función de los criterios de selección.

Respecto a los resultados funcionales, la prueba T de una muestra para la condición de anticipación, mostró una mayor activación en el córtex orbitofrontal lateral izquierdo ($-42, 37, -9$; $T=4,22$, $p<0,005$, $k=26$) para las señales que precedían a las imágenes eróticas en comparación con las señales que precedían la aparición de imágenes neutras. Para la condición de reactividad,

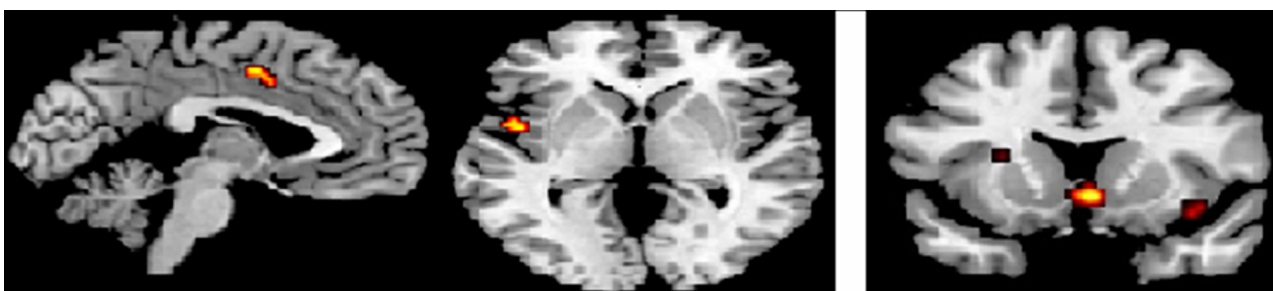
se observó una mayor activación ante la presentación de imágenes eróticas en comparación con las imágenes neutras en las dos amígdalas (Izquierda: -18, -6, -10; $T=5,16$, $p<0,005$, $k=106$) (Derecha: 18, -3, -15; $T=4,87$, $p<0,005$, $k=106$), en el córtex orbitofrontal bilateral (Izquierda: -30, 8, -16; $T=5,24$, $p<0,005$, $k=425$) (Derecha: 39, 25, -16; $T=4,27$, $p<0,005$, $k=36$) y en el córtex prefrontal medial (-3, 62, 13; $T= 4,74$, $p<0,005$, $k=310$) (ver figura 1).



Derecha es derecha.

Figura 1. A la izquierda, activación cerebral durante la anticipación a la recompensa; a la derecha, activación cerebral durante la reacción a la recompensa.

El análisis de regresión múltiple por su parte, mostró una correlación positiva entre las puntuaciones de extraversión y la activación del núcleo acumbens derecho (3, 15, -9; $T=4,45$, $p<0,005$, $k=45$) durante la presentación de las imágenes eróticas en comparación con las neutras. Durante la anticipación de imágenes eróticas en comparación con la anticipación de imágenes neutras el análisis de regresión múltiple mostró una correlación positiva entre las puntuaciones de extraversión y la activación del cortex cingulado anterior dorsal (-3, 0, 45; $T=3,38$, $p<0,005$, $k=19$) y la ínsula izquierda (-42, 0, -3; $T=3,21$, $p<0,005$, $k=22$). No se observaron correlaciones negativas entre la extraversión y la actividad cerebral en ninguna de las dos condiciones (anticipación o reactividad) (Ver Figura 2).



Derecha es derecha

Figura 2. A la izquierda, activación cerebral durante la anticipación a la recompensa en función de la extraversión; a la derecha, activación cerebral durante la reacción a la recompensa en función de la extraversión.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio mostraron una correlación positiva entre las puntuaciones en extraversión y la activación de la ínsula y del córtex cingulado anterior dorsal para la anticipación de estímulos eróticos, y la activación del núcleo acumbens para la reactividad ante estos estímulos. Estos resultados confirman nuestra hipótesis de que la extraversión modula la activación cerebral de áreas integrantes del circuito dopaminérgico.

El núcleo acumbens es una zona irrigada por un gran número de neuronas dopaminérgicas (Groves et al. 1995). Esta zona se ha propuesto como un centro de integración de la información relacionada con los estímulos reforzantes (Depue y Collins, 1999) y se ha visto implicada tanto en la anticipación (Knutson, 2001) como en la reactividad (Mobbs, 2003; Aharon, 2001) a estímulos recompensantes. Estudios previos habían mostrado como la extraversión modula la activación del núcleo acumbens ante las señales que anticipan una recompensa monetaria (Knutson y Bhanji, 2006). Este estudio, muestra como la extraversión también modula la activación cerebral del núcleo acumbens ante la reactividad a estímulos apetitivos. Por otra parte, estudios previos ya habían mostrado la implicación de la ínsula en la conducta sexual. Se ha visto por ejemplo activación de esta área en varones, ante estimulación genital (Georgiadis et al., 2005) y ante la visualización de videos eróticos (Arnou et al. 2002; Karama et al. 2002; Stoleru et al. 1999). Esta zona se ha propuesto como un área implicada en transformar las señales interoceptivas en sentimientos conscientes de necesidad de obtención de un reforzador (Naqvi y Bechara., 2008 y 2010). La mayor activación de esta zona ante la anticipación de un estímulo erótico por parte de los sujetos extravertidos, podría suponer una mayor respuesta de anticipación ante estímulos recompensantes por parte de los más extravertidos. Por último, el córtex cingulado anterior se ha propuesto como una zona implicada en la iniciación y la motivación de las conductas dirigidas a metas (Devinsky et al., 1995) y particularmente en la reacción a estímulos eróticos (Redouté et al., 2000). Según esta propuesta, esta área formaría junto con estructuras del sistema límbico una red que se encargaría de evaluar el valor motivacional de los estímulos, tanto internos como externos, y regular las conductas dependientes del contexto. Además esta área también se había relacionado previamente con la conducta sexual tanto en estudios con humanos (Redouté et al., 2000; Stoleru et al. 1999; Arnou et al. 2002; Karama et al. 2002) como con estudios con primates no humanos (Robinson and Mishkin, 1968). Por tanto, la mayor activación de esta zona por parte de los sujetos extravertidos supone la existencia de diferencias individuales en función de la extraversión en cuanto a la valoración motivacional de los estímulos sexuales. Esta investigación pone de manifiesto la existencia de diferencias individuales en función de la extraversión, en la actividad cerebral de áreas pertenecientes al sistema dopaminérgico durante el procesamiento de estímulos sexuales. Por tanto, estos resultados apoyan la hipótesis que apunta al sistema dopaminérgico como substrato neural para la extraversión. Futuras investigaciones podrían estudiar si estas diferencias se encuentran también en tareas en las que se tenga que dar algún tipo de respuesta instrumental para recibir el reforzador. También, debería estudiarse si las diferencias observadas se dan en ambos sexos y no solo en varones. Tales diseños nos permitirían conocer en mayor profundidad la relación entre la extraversión y el circuito dopaminérgico de recompensa.

REFERENCIAS

- AHARON, I., ETCOFF, N., ARIELY, D., CHABRIS, C.F., O'CONNOR, E. y BREITER, H.C. (2001): «Beautiful faces have variable reward value: fMRI and behavioral evidence», *Neuron*, 32: 537-551.
- ARNOW, B.A. et al (2002): «Brain activation and sexual arousal in healthy, heterosexual males», *Brain*, 125: 1014-1023.
- AVIA, M.D. (2000): *Versión española del Inventario de Personalidad NEO revisado (NEO PI-R) de Costa y McCrae*, Departamento de Psicología Clínica, Universidad Complutense de Madrid.
- MOBBS, D., GREICIUS, M.D., ABDEL-AZIM, E., MENON, V. y REISS, A.L. (2003): «Humor Modulates the Mesolimbic Reward Centers», *Neuron*, 40: 1041-1048.
- CANLI, T., SIVERS, H., WHITFIELD, S.L., GOTLIB, I.H. y GABRIELI, J.D.E. (2002): «Amygdala responses to happy faces as a function of extraversion», *Science*, 296(5576): 21-91.
- COSTA, P.T. y McCRAE, R.R. (1992): «Four ways five factors are basic», *Personality and Individual Differences*, 13: 653-465.
- DECKERSBACH, T., MILLER, K.K., KLIBANSKI, A., FISCHMAN, A., DOUGHERTY, D.D., BLAIS, M.A., et al. (2006): «Regional cerebral brain metabolism correlates of neuroticism and extraversion», *Depress Anxiety*, 23: 133-138.
- DEPUE, R.A. y COLLINS, P.F. (1999): «Neurobiology of the structure of personality: dopamine, facilitation of incentive motivation, and extraversion», *Behav Brain Sci*, 22: 491-517
- DEVINSKY, O., MORRELL, M.J. y VOGT, B.A. (1995): «Contributions of anterior cingulate cortex to behaviour», *Brain*, 118 (1): 279-306.
- EYSENCK, H. J. (1967): *The Biological Basis of Personality*. Springfield, IL: Thomas.
- GEORGIADIS, J.R. et al (2005): «Human brain activation during sexual stimulation of the penis», *J Comp Neurol*, 493: 33-38
- GOMEZ, R., COOPER, A. y GOMEZ, A. (2000): «Susceptibility to positive and negative mood states: Test of Eysenck's, Gray's and Newman's theories», *Personality and Individual Differences*, 29: 351-365.
- GRAY, J.A. (1972): «The psychophysiological basis of introversion-extraversion: a modification of Eysenck's theory», en V.D. NEBYLITSYN y J.A. GRAY (Eds.) *The Biological Bases of Individual Behavior*, New York: Academic Press. Pp. 182-205.
- GRAY, J.A. (1983): «Anxiety, personality and the brain», en H. GALE y J. A. EDWARDS (Eds.), *Physiological Correlates of Human Behavior, Vol. III, Individual Differences and Psychopathology*. New York: Academic Press. Pp. 31-43.

- GROVES, P.M., GARCIA-MUNOZ, M., LINDER, J.C., MANLEY, M.S., MARTONE, M.E. y YOUNG, S.J. (1995): «Elements of the intrinsic organization and information processing in the neostriatum», en J.C. HOUK, L.J. DAVIS y D.G. BEISER (Eds.) *Models of information processing in the basal ganglia*. Cambridge, MA: MIT. Pp 51-96.
- JOHNSON, D., WIEBE, J., GOLD, S., ANDREASEN, N.C., HICHTWA, R.D., WATKINS, G.L. y BOLES PONTO, L.L. (1999): «Cerebral blood flow and personality: A positron emission tomography study», *Am J Psychiatry*, 156: 252-257.
- KARAMA, S. et al (2002): «Areas of brain activation in males and females during viewing of erotic film excerpts», *Hum Brain Mapp*, 16: 1-13.
- KNUTSON, B., ADAMS, C., FONG, G. y HOMMER, D. (2001): «Anticipation of increasing monetary reward selectively recruits nucleus accumbens» *J. Neurosci*, 21(159): 1-5.
- KNUTSON, B. y COOPER, J.C. (2005): «Functional magnetic resonance imaging of reward prediction», *Curr Opin Neurol*, 18: 411-417.
- KNUTSON, B. y BHANJI, J. (2006): «Neural substrates for emotional traits: The case of extraversion», en CANLI, T. (Ed.), *Biology of Personality and Individual Differences*. New York: Guilford Press. Pp. 116-132.
- LANG, P.J., BRADLEY, M.M. y CUTHBERT, B.N. (1999): *International Affective Picture System: Technical Manual and Affective Ratings*. Gainesville, FL: University of Florida.
- LARSEN, R.J. y KETELAAR, T. (1989): «Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive and negative mood induction procedures», *Personality and Individual Differences*, 10: 1221-1228.
- LARSEN, R.J. y KETELAAR, T. (1991): «Personality and Susceptibility to Positive and Negative Emotional States», *Journal of Personality and Social Psychology*, 61: 132-140.
- MCCRAE R.R. y COSTA P.T. (1999): «A five-factor theory of personality», en L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford. Pp. 139-153.
- MOBBS, D., HAGAN, C.C., AZIM, E., MENON, V. y REISS, A.L. (2005): «Personality predicts activity in reward and emotional regions associated with humor», *Proc. Natl Acad. Sci. USA*, 102: 16502-16506.
- NAQVI, N.H. y BECHARA, A. (2008): «The hidden island of addiction: the insula», *Trends Neurosci*, 32(1): 56-67
- NAQVI, N.H. y BECHARA, A. (2010): «The insula and drug addiction: an interoceptive view of pleasure, urges, and decision-making», *V. 214*, 5-6: 435-450.
- NITSCHKE J.B., SARINOPOULOS I., MACKIEWICZ K.L., SCHAEFER H.S. y DAVIDSON R.J. (1996): «Functional neuroanatomy of aversion and its anticipation», *Neuroimage*, 29(1): 106-116.

- OLDFIELD, R.C. (1971): «The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh Inventory», *Neuropsychologia*, 9: 97-113.
- REDOUTÉ J., STOLÉRU S., GRÉGOIRE M-C., COSTES N., CINOTTI N., LAVENNE F., LE BARS D., MAGUELONE G.F. y PUJOL J-F. (2000): «Brain processing of visual sexual stimuli in human males», *Hum Brain Mapping*, 11: 162-177.
- ROBINSON B.W. y MISHKIN M. (1968): «Penile erection evoked from forebrain structures in Macaca mulatta», *Arch Neurol*, 19: 184-198.
- ROLLS E.T. (1999): *The brain and emotion*. New York: Oxford University.
- RUSTING, C.L. y LARSEN, R.J. (1997): «Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive and negative affect: a test of two theoretical models», *Personality and Individual Differences*, 22: 607-612.
- SANZ, J., SILVA, F. y AVIA, M.D. (1999): «La evaluación de la personalidad desde el modelo de los «Cinco Grandes»: El Inventario de Cinco Factores NEO de Costa y McCrae», en F. SILVA (Ed.), *Avances en evaluación psicológica*. Valencia: Promolibro. Pp. 171-234.
- SMITS, D.J.M. y DE BOECK, P. (2006): «From BIS/BAS to the Big Five», *European Journal of Personality*, 20: 255-270.
- STENBERG, G., WENDT, P. E. y RISBERG, J. (1993): «Regional cerebral blood flow and extraversion», *Personality and Individual Differences*, 15: 547-554.
- STOLERU S. et al (1999): «Neuroanatomical correlates of visually evoked sexual arousal in human males», *Arch Sex Behav*, 28: 1-21
- SUGIURA M., KAWASHIMA R., NAKAGAWA M., OKADA K., SATO T., GOTO R., SATO K., ONO S., SCHORMANN T., ZILLES K. y FUKUDA H. (2000): «Correlation between human personality and neural activity in cerebral cortex», *Neuroimage* 11: 541-546.
- TELLEGEN, A. (1985): «Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report», en A.H. TUMA y J. MASON, *Anxiety and the anxiety disorders*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp. 681-706.
- TURNER R.M., HUDSON I.L., BUTLER P.H. y JOYCE P.R. (2003): «Brain function and personality in normal males: a SPECT study using statistical parametric mapping», *Neuroimage*, 19: 1145-1162.
- VAIDYA, J.G., PARADISO, S., ANDREASEN, N.C., JOHNSON, D.L., PONTO, L.L.B. y HICHTWA, R.D. (2007): «Correlation Between Extraversion and Regional Cerebral Blood Flow in Response to Olfactory Stimuli», *American Journal of Psychiatry*, 164(2): 339-341.
- VILA, J., SÁNCHEZ, M., RAMÍREZ, I., FERNÁNDEZ, M.C., COBOS, P., RODRÍGUEZ, S., MUÑOZ, M.A., TORMO, P., HERRERO, M., SEGARRA, P., PASTOR, M.C., MONTAÑÉS, S., POY, R. y MOLTÓ, J. (2001): «El Sistema Internacional de Imágenes Afectivas (IAPS): Adaptación española. Segunda parte», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54: 635-657.

- WRIGHT, C.I., WILLIAMS, D., FECZKO, E., et al. (2006): «Neuroanatomical Correlates of Extraversion and Neuroticism», *Cerebral Cortex*, 16: 1809-19.
- ZUCKERMAN, M., KUHLMAN, D.M., JOIREMAN, J., TETA, P. y KRAFT, M. (1993): «A comparison of three structural models for personality: The Big Three, the Big Five, and the Alternative Five», *J Pers Soc Psychol*, 65: 757-768.



Jornades de Foment de la Investigació

**DISCRIMINACIÓN DE LA MUJER
EN EL MUNDO LABORAL**

Lidia ÍÑIGUEZ RECATALÁ
Melisa ORTEGA FERNÁNDEZ
Francisco HERRERO MACHANCOES

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la discriminación de género en el ámbito laboral no es tan notable como en décadas anteriores, en la cual la mujer sólo estaba dotada para la maternidad, el cuidado de la familia y el hogar. Así pues, durante años las ellas eran educadas a consecuencia de ello, mientras que los hombres eran los que trabajaban fuera de casa y las mantenían. En las escuelas ya se observaba esta distinción de roles en las distintas actividades. Los profesores preparaban a los alumnos, según su género, para las tareas que tendrían que desempeñar cuando formaran su propia familia. A las mujeres, por ejemplo, se les enseñaba costura y al llegar a casa colaboraban en las tareas.

Es a partir de la Segunda Guerra Mundial donde la mujer empieza a adquirir un importante papel en el mundo laboral que ha ido incrementando hasta nuestros días, incorporándose a puestos de trabajo que, hasta hace poco, se consideraban exclusivos del género masculino.

En el estudio realizado por Basow (1988) se examina las evaluaciones de los modelos que afectan a las mujeres en las posibilidades de mantener una posición en el mundo académico y muestran que suelen tener profesores que las evalúan diferente que a los hombres. Las razones que diferencian estas evaluaciones incluyen la percepción de los prejuicios y los distintos estilos de enseñanza.

En otro estudio, sobre los efectos de discriminación en los estereotipos y prejuicios en la evaluación de cada competencia, las mujeres deben ceñirse a un determinado patrón de comportamiento tal como ocurre en el sexo masculino (Rothblum, E., Brand, P., Miller, C. & Oetjen, H). Los estereotipos, son parte de nuestra sociedad y cultura. Los roles que se inculcan generan unas expectativas diferentes en hombres y mujeres, estos varían según el nivel cultural de la sociedad, la edad y el momento histórico. Sin embargo, esta reparto de características no corresponde a la realidad, por eso van modificándose con el paso del tiempo aun así todavía no hay equidad entre géneros.

En el estudio de Hornsby, J., Benson, P., & Smith, B (1987) se hace referencia al hecho de que siempre ha habido trabajos considerados para hombres que no pueden realizar una mujer y viceversa. En dicho estudio sobre sectores de trabajo clasificados por géneros se comprobó que existían reacciones estereotipadas sobre los puestos de trabajo (dependiente, mecánico) etiquetados de sexo femenino y masculino, respectivamente. También se evaluó las reacciones en trabajos neutrales. Por ejemplo, la descripción del trabajo matrona o carcelero, son puestos idénticos salvo por motivos de género. En estos casos si se encontró sesgos. En cambio para el trabajo mecánico, no había pruebas de evaluación de sesgo basado en el género.

Roper, Emily A. (2002), por su parte, realiza una investigación crítica para poder introducir posibles recomendaciones y aumentar la igualdad de género dentro del campo del deporte. Además de la fortaleza física que presenta el hombre respecto a la mujer en general, hay numerosos estereotipos que afectan a la discriminación de la mujer en este ámbito, como puede ser la competitividad y el liderazgo. Por tanto, a partir de las estadísticas, se concluye que hay un creciente aumento en la demanda de monitores varones que trabajan con atletas, existiendo también la marginación de la mujer en este campo ya que siempre se ha considerado al hombre como el «sexo fuerte».

A pesar de toda la investigación que existe en la actualidad y las iniciativas para conseguir una mayor igualdad de género, la mujer sigue siendo víctima en alguna medida de la discriminación respecto al hombre. Así pues, aunque está presente en el ámbito laboral, se conservan signos de exclusión en este campo, por ejemplo, en el acceso al empleo, el ascenso de mujeres a puestos de responsabilidad, la clasificación profesional, e incluso la representación legal de trabajadores, manifestada de forma mayoritaria por hombres.

Por todo ello se considera importante medir las actitudes de la sociedad actual para tomar conciencia sobre las distintas perspectivas que existen en la actualidad.

La presente escala pretende medir las actitudes de las personas sobre la discriminación de la mujer en el mundo laboral. Para se investigó en ambos sexos las opiniones sobre el tema tratado, haciendo hincapié en las posibles diferencias en cuanto al género.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio, en primer lugar, era crear una escala de actitudes para medir las creencias de las personas sobre la discriminación de la mujer en el mundo laboral para ello se elaboró un test de actitudes. En segundo lugar, se pretendía extraer conclusiones generales sobre este tema en sujetos de distintos sexos y edades. Para ello, se plantean las siguientes hipótesis de trabajo.

Hipótesis 1: Sexo y discriminación

Existirán diferencias en el género en cuanto a actitudes de discriminación de la mujer en el mundo laboral.

Hipótesis 2: Edades y discriminación

Existirán diferencias significativas en los grupos de edad en cuanto a actitudes de discriminación de la mujer en el mundo laboral.

MATERIAL Y MÉTODO

MUESTRA

Se ha utilizado una muestra aleatoria balanceada en cuanto al género de 100 sujetos (50 hombres y 50 mujeres), estudiantes de las tres facultades de la universidad Jaume I de Castellón, con edades comprendidas entre 19 y 36 años.

INSTRUMENTO

En la realización del test, se utilizó el cuestionario con estructura politómica de 4 puntos. Para elaborarlo, en primer lugar, se estimó una definición clara y precisa del constructo que se quería medir, se calculó el número aproximado y formato que iban a tener los ítems del cuestionario y a continuación se buscó información sobre el tema a tratar en literatura variada, foros de Internet y otros cuestionarios. Una vez hecho esto, se pasó a la redacción de los ítems y posteriormente a la estructuración de los mismos.

MÉTODO

El cuestionario se distribuyó en las tres facultades de la universidad, eligiendo a los sujetos al azar en función del género. Los cuestionarios se administraron de manera individual, se explicaban las instrucciones brevemente al sujeto, se repartía el material necesario y se dejaba un tiempo no limitado para la realización del mismo. El entrevistador, permanecía a una distancia prudente del sujeto para poder resolver sus dudas.

Para lograr el objetivo principal del proyecto se realizó análisis de ítems, de fiabilidad y análisis factorial con rotación varimax. Como prueba de contraste de hipótesis se realizaron diversas T de Student, con el fin de comparar los diferentes géneros en cuanto a las dimensiones observadas, así como los diferentes grupos de edades.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

ANÁLISIS DE ÍTEMS

Una vez estuvieron los cuestionarios cumplimentados se realizó el análisis estadístico de los 25 ítems que componían el test inicial, para valorar si todos medían de forma adecuada.

En vista que algunos ítems se crearon de forma inversa al cuestionario total (puntuaban negativamente) se recodificaron invirtiéndolos. En total se reconvirtieron 8 ítems. Además, se eliminaron 4 de los 8 ítems reconvertidos porque dos de ellos no aportaban mucha información (correlación ítem-test corregida) y los otros dos porque aún habiendo sido recodificados, puntuaban negativamente. El test final se componía de 21 ítems.

Así pues, se recodificaron los ítems 1, 2, 3, 12 y 21 ya que estos se formularon de forma inversa al resto y se eliminaron los ítems 11 y el 20 porque se vio que no funcionaban adecuadamente, observando que, en el análisis de ítems final, todos los ítems se comportan de forma adecuada (Tabla 1). Así mismo, la fiabilidad del test final es más que correcta.

	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ítem1_Rec	,259	,291	,749
ítem2_Rec	,228	,256	,751
ítem3_Rec	,270	,270	,749
ítem_4	,456	,527	,741
ítem_5	,383	,555	,743
ítem_6	,397	,439	,740
ítem_7	,473	,562	,734
ítem_8	,314	,289	,746
ítem_9	,323	,406	,745
ítem_10	,148	,418	,758
ítem12_Rec	,484	,494	,734
ítem_13	,138	,318	,758
ítem_14	,232	,271	,752
ítem_15	,389	,418	,743
ítem_16	,253	,359	,750
ítem_17	,379	,452	,741
ítem_18	,387	,486	,740
ítem_19	,422	,515	,737
ítem21_Rec	,235	,300	,751
ítem_22	,250	,418	,752
ítem_25	,281	,363	,748

Alfa de Cronbach ,755 (N = 21)

Tabla 1. Análisis de Ítems final.

ANÁLISIS FACTORIAL

Para la comprobación de la dimensionalidad de la escala se realizó el análisis factorial exploratorio con el SPSS y se obtuvieron 7 factores. Tras la revisión de los ítems y puesto que, los factores hipotetizados en la construcción del test fueron 4 en función del contenido, se construyó dicho análisis factorial (AF) a la existencia de 4 factores, con el que se explicó aproximadamente un 50% de la varianza del test (48.177%). Se puede observar en este AF un KMO de 0,675 (0,000) y una medida de adecuación de la muestra de 0,675, indicando que nuestro modelo se ajusta a un análisis factorial (Tabla 2).

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,675
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	565,860
	gl	210
	Sig.	,000

Tabla 2. KMO y prueba de Bartlett.

Así pues, el Análisis Factorial Confirmatorio quedaría tal y como se muestra en la tabla 3:

	Componente			
	1	2	3	4
ítem_7	,736	,267		
Item12_Rec	,699	,259		
ítem_22	,602			
Item3_rec	,538			
Item1_Rec	,490			
Item2_Rec	,454			,265
ítem_15	,430	,314	,266	-,211
Item21_Rec	,345		-,209	,311
ítem_6		,713		
ítem_5	,373	,686		
ítem_14		,653		
ítem_4	,453	,624		
ítem_19		,565	,552	
ítem_25			,766	
ítem_17			,711	
ítem_16			,698	
ítem_8	,205	,236	,399	
ítem_13				,691
ítem_10		-,228		,672
ítem_9		,437		,565
ítem_18	,234		,491	,541

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
 Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 3. Análisis Factorial, Matriz de componentes rotados (la rotación ha convergido en 6 interacciones).

Con esto se observa que el primer factor está constituido por los ítems 1, 2, 3, 7, 12, 15, 21 y 22, y refleja la primera dimensión a la cual se ha denominado «Capacidades». El segundo factor contiene los ítems 4, 5, 6, 14 y 19, recogiendo esta dimensión características acerca de las «Expectativas» laborales. El tercer factor, formado por los ítems 8, 16, 17 y 25, representaría la dimensión que se ha llamado «Estereotipos». Por último, la cuarta dimensión está compuesta por los ítems 9, 10, 13 y 18, denominada «Condiciones laborales».

Así pues, los factores resultantes comprenderían los siguientes conceptos:

- FACTOR 1 (Capacidades): este factor contiene ítems que pretenden medir las actitudes relacionadas con las capacidades, tanto mentales como físicas, como por ejemplo «considero que la mujer puede trabajar el mismo tiempo que el hombre» o «creo que las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres».

Discriminación de la mujer en el trabajo

- **FACTOR 2 (Expectativas):** en este factor se intentaba medir las actitudes relacionadas a las expectativas que presentan tanto hombres como mujeres respecto al sexo femenino en el mundo laboral. Como por ejemplo «opino que las mujeres no son buenos líderes» o «opino que la mujer es mas propensa al estrés laboral».
- **FACTOR 3 (Estereotipos):** se entiende estereotipo como una idea o imagen aceptada por la mayoría como patrón o modelo de cualidades o de conducta. Esto se pretende medir con ítems como por ejemplo «creo que las mujeres hacen mejor la limpieza».
- **FACTOR 4 (Condiciones laborales):** este factor recoge aquellos ítems que miden las actitudes respecto a las creencias que tienen los sujetos sobre las condiciones de la mujer en el trabajo como por ejemplo «considero que dentro de una empresa se valora menos la opinión de una mujer» o «considero que las mujeres tienen menos posibilidades de conseguir un empleo bien remunerado».

PRUEBA T

Con las puntuaciones totales de los sujetos en estos factores, se observaron las diferencias entre género y edades mediante una prueba t, obteniendo los siguientes resultados:

Hipótesis 1: Sexo y discriminación

Al realizar la prueba t se obtuvo que para los factores 1,2 y 4 la prueba de Levene (F) la significación es menor de 0,05 (Factor 1,2 y 4 $>$ 0,05) por tanto aceptamos la igualdad de varianzas. Para el factor 4, en cambio, la significación es menor de 0,05 (Factor 3 $<$ 0,05) por lo que la varianza es desigual y rechazamos la hipótesis nula (Tabla 4)

En cuanto a la prueba t, como se puede observar en la tabla 4, la t no es significativa en los factores 1,2 y 4 ($>$ 0.05), pudiendo determinar que las medias para los dos grupos (Hombres y Mujeres) son iguales, no existiendo diferencias significativas en estos factores. En cambio, en el factor 3 (Estereotipos), la t es significativa ($<$ 0,05), por tanto se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y, consecuentemente, se concluye que existen diferencias significativas en la actitud frente a los estereotipos en ambos grupos.

	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Capacidades ^a	4,390	,039	-,807	98	,422	-,540
Expectativas ^a	1,396	,240	-,339	98	,735	-,160
Estereotipos ^b	,926	,338	2,982	97,217	,004	1,160
Condiciones Laborales ^a	,055	,815	1,056	98	,293	,460

^a Se han asumido varianzas iguales.

^b No se han asumido varianzas iguales.

Tabla 4. Prueba t de muestras independientes según Género.

Hipótesis 2: Edades y discriminación

Los grupos estudiados han sido los mayores de 22 años (incluidos) y los menores de 22 años. En este caso, en los factores 1, 2, 3 y 4, la probabilidad asociada al estadístico de Levene es mayor que 0,05 (Factor 1,2, 3,4 > 0,05) por tanto se asume que las varianzas son distintas. En cuanto a la prueba t, en los factores 1 y 2 (Capacidades y Expectativas) se ve que no es significativa (> 0,05), por tanto no existen diferencias significativas en cuanto a las edades en estos factores.

En cambio, en el factor 3 y 4 (estereotipos y condiciones laborales) la prueba t es significativa (< 0,05) por lo que se concluye que la actitud frente a los estereotipos en las edades no es la misma (tabla 5).

A partir de estos resultados se confirma la segunda hipótesis en la que se esperaba que el grupo de sujetos jóvenes (menores de 22 años) tuvieran actitudes menos discriminativas hacia el sexo femenino en el contexto laboral frente a los mayores de 22 años. Esto se observa en dos factores, concretamente en estereotipos y condiciones laborales, pero no en el resto. (Tabla 5).

	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Capacidades ^b	,839	,362	,478	94,856	,634	,321
Expectativas ^b	1,286	,260	,477	94,748	,635	,226
Estereotipos ^b	8,345	,005	2,042	88,368	,044	,817
Condiciones Laborales ^b	,876	,351	2,412	97,761	,018	1,025

^b No se han asumido varianzas iguales.

Tabla 5. Prueba t de muestras independientes según Edad.

CONCLUSIONES

En referencia a lo comentado con anterioridad, respecto al primer objetivo, se puede concluir que en este estudio se ha creado una escala de actitudes con una alta fiabilidad ($\alpha_{Cr} = 0,755$), permitiendo extraer medidas acerca de las actitudes sobre las Capacidades, las Expectativas, los Estereotipos y las Condiciones Laborales referidas a la discriminación laboral de la mujer. Además, con los resultados obtenidos a causa del segundo objetivo planteado en este estudio, se observa una tendencia general no discriminativa hacia la mujer en el mundo laboral para la muestra que representa en este trabajo, puesto que no se han obtenido diferencias significativas en los factores estudiados, a excepción del factor Estereotipos, donde se ha observado que las mujeres puntuaban más alto significativamente que los hombres.

La edad parece ser también una variable influyente en cierta manera en las actitudes discriminativas ya que, se observa que los grupos de sujetos menores de 22 años puntúan más bajo que los mayores en los factores Estereotipos y Condiciones Laborales.

Finalmente, cabría añadir las posibles utilidades que presentan en conjunto los resultados obtenidos. Estudiar el por qué existen diferencias en las edades y sexo resultantes es relevante para observar la influencia real que presentan estas dos variables en la vida actual respecto al ámbito laboral, ya que, con la ampliación y mejora de éste, sería productivo que fuese utilizado para la realización de campañas de sensibilización hacia la población. Sería interesante hacer especial hincapié dentro de las empresas y en la población joven, puesto que serán los futuros profesionales (ejemplo universitarios). De este modo, desde un principio se podrían evitar los prejuicios hacia la mujer, se insertaría una imagen de ella como patrón o modelo de cualidades o de conducta en la que se viese que el físico no es lo más importante a la hora de realizar un trabajo de calidad, o incluso se podría cambiar la visión general de inferioridad por la que, por ejemplo, muchas mujeres haciendo un trabajo idéntico al del hombre cobran una cantidad inferior.

Con todos estos ejemplos se pretende pues, fomentar la investigación en este campo e intentar dar a conocer una imagen más realista de lo que en realidad es la situación laboral de la mujer hoy en día.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCOLEA TEJEDOR, P. (1994): *Discriminación laboral de la mujer estudio de la doctrina jurisprudencial española y comunitaria sobre la discriminación laboral de la mujer desde 1980*. Valencia: Secretaría de la Dona. CC.OO.
- CASAS, J.P. (1987): *La Participación laboral de la mujer en España*. Madrid: Insitituto de la Mujer.
- HORNSBY, J., BENSON, P. y SMITH, B. (1987): «An investigation of gender bias in the job evaluation process», *Journal of Business and Psychology*, 2(2): 150-159.
- MORENO RAYMUNDO, G. (1996): *La Participación laboral femenina y la descriminación salarial en España (1990-1991)*. Madrid: Consejo Económico y Social.

WEBS RELACIONADAS

- BOIX M. (2006): «Estrategias para superar la discriminación laboral de la mujer», *El periódico feminista* (en línea), <www.Mujeresenred.net>.
- HIDALGO VEGA A. (2004-2007): «La discriminación laboral de la mujer: una década a examen», *Ministerio de Igualdad* (en línea), <www.migualdad.es>.
- MÓNICA (2007): «Diez expedientes por discriminación laboral a mujeres en un año», *Radiooasis* (en línea), <www.radiooasis.es>.

- PERIÓDICO DIGITAL (2009): «Datos de la discriminación laboral de la mujer en Medios de Comunicación de América Latina», *Periódico Digital* (en línea), <www.blogs.periodistadigital.com>.
- RODRÍGUEZ M. (2006): «Discriminación laboral de la mujer», *Consumer Eroski* (en línea) <www.consumer.es>.
- UGT (2003): «Las mujeres españolas cobran un 30% menos que los hombres», *UGT* (en línea), <www.ugt.es>.

ANEXO

CUESTIONARIO SOBRE LA MUJER EN EL MUNDO LABORAL

Iniciales del nombre y los apellidos _____

Fecha nacimiento _____ V/M _____

Este test es totalmente confidencial, no hay respuestas malas ni buenas y tómesese el tiempo que necesite. Lea bien cada enunciado y conteste a todos los ítems según su opinión marcando con un aspa dentro de la casilla correspondiente a los números que van desde el 1 al 4, respondiendo desde el 1 si está muy de acuerdo con el ítem, hasta el 4 si está muy en desacuerdo.

1	2	3	4
Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy desacuerdo

	1	2	3	4
1- Creo que es posible que desaparezcan los estereotipos y perjuicios que afectan a las mujeres				
2- Considero que la mujer puede trabajar el mismo tiempo que el hombre				
3- Creo que algún día las mujeres serán iguales que los hombres				
4- Creo que la mujer no sirve para trabajar fuera de casa				
5- Considero que las tareas domésticas son cosas de mujeres				
6- Opino que las mujeres no son buenos líderes				
7- Veo bien que en las fábricas la plantilla sea minoritariamente femeninas				
8- Creo que las mujeres hacen mejor la limpieza				
9- Considero que las mujeres tienen menos posibilidades de conseguir un empleo bien remunerado.				
10- En la mujer tener hijos es un impedimento para conseguir empleo				
11- Si una mujer se queda embarazada es más difícil que le renueven el contrato				
12- Creo que las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres				
13- Considero que dentro de una empresa se valora menos la opinión de una mujer				

1	2	3	4
Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy desacuerdo

	1	2	3	4
14- Creo que solo existe acoso laboral en el sexo femenino				
15- Creo que la mujer tiende a distraerse más en horario laboral				
16- Considero que hay más casos de baja laboral en la mujer				
17- Creo que los cuidados de los hijos cuando están enfermos influyen en la asistencia al trabajo de la mujer				
18- Considero que estar soltera es una gran ventaja para que contraten a la mujer				
19- Opino que la mujer es más propensa al estrés laboral				
20- Creo que existen condiciones laborables y sociales que son compatibles con la maternidad				
21- Creo que hay posibilidades de elección para la mujer sin ser perjudicada su vida familiar				
22- Creo que la mujer tiene menos valía para determinados puestos de trabajo				
23- Creo que las funciones que desempeña la mujer en casa también deberían ser reconocidas como un trabajo más				
24- Creo que la mujer es más competitiva en el trabajo que el hombre				
25- La tendencia femenina a ser más emocional que el hombre influye en el trabajo				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



Jornades de Foment de la Investigació

**RELACIÓN ENTRE ESTILOS
DE PENSAMIENTO Y ESTRATEGIAS
DE EVITACIÓN DE LOS ESTUDIANTES
DE PSICOLOGÍA**

**Marc BELLÉS
Jorge MALDONADO
Pablo RIBES
Carlos VENTURA**

1. INTRODUCCIÓN¹

ESTILOS DE PENSAMIENTO

El concepto de estilo en la investigación educativa cobró especial importancia debido a que, para explicar el éxito académico, no sólo se tomaba en cuenta variables únicamente aptitudinales, como la inteligencia, sino que intentaba integrar otras variables de tipo personal, como la motivación, la percepción de logro etc. En definitiva, se trataba de construir un puente entre la cognición y la personalidad (Huizar, 2009).

En general, podemos decir que los estilos reflejan diferencias en la forma de pensar, percibir, estudiar, aprender, resolver problemas etc. de los estudiantes (Betoret, 2007).

La aparición del concepto de estilo tuvo mucho impacto y generó gran cantidad de investigaciones, de este modo, desde sus inicios hasta la actualidad, todas las aportaciones realizadas sobre los estilos se pueden agrupar en tres tradiciones, centrados en la cognición, centrados en la personalidad y centrados en la actividad. Sternberg en su teoría del autogobierno mental, que comentaremos a continuación, trató de integrar todas estas diferentes tradiciones (Sternberg, 1997, citado en Betoret, 2007).

En su teoría del autogobierno mental, Sternberg introdujo el concepto de estilo de pensamiento, que integra aspectos cognitivos, de personalidad y de aprendizaje, pudiendo ser definido como una manera de pensar, una forma de emplear las aptitudes que uno posee, tratando de unir tanto los efectos de la inteligencia como de la personalidad, ya que la personalidad del sujeto se manifiesta a través de su acción inteligente (Sternberg, 1990 citado en Betoret, 2007). Esta teoría establece un paralelismo entre la organización mental del individuo y forma en que se organiza la sociedad, ya que <<de la misma manera que la sociedad necesita gobernarse a sí misma, también nosotros necesitamos autogobernarnos>> (Sternberg, 1999).

La teoría del autogobierno mental identifica 13 estilos, agrupados en 5 dimensiones: *Función* que incluye los estilos legislativo, ejecutivo y judicial; *Forma* donde se encuentran los estilos monárquico, oligárquico, anárquico y jerárquico; *Nivel* situándose aquí los estilos global y local; *Alcance* que incluye interno, externo e *Inclinación* representada por los estilos liberal y conservador.

Para el presente estudio, sólo hemos utilizado los estilos pertenecientes a las dimensiones de *Función* (legislativo, ejecutivo y judicial) e *Inclinación* (liberal y conservador), ya que los estudiantes evaluaban los estilos de pensamiento/enseñanza de los profesores de una manera retrospectiva, siendo, en nuestra opinión, estos estilos los que mejor se recuerdan.

Según Sternberg (1999), a las personas con un estilo legislativo les gusta hacer las cosas a su manera y prefieren trabajar en tareas que requieren estrategias creativas. Las personas ejecutivas les gusta que les digan lo que tienen que hacer y cómo, y prefieren trabajar en tareas con instrucciones y estructuras claras. Las personas judiciales prefieren tareas en las que puedan analizar, juzgar y evaluar cosas e ideas. Por su parte, las personas con una inclinación

¹ Este trabajo ha sido realizado por estudiantes de Psicología de la Instrucción de la Universitat Jaume I (curso 09-10), bajo la orientación y supervisión del profesor Fernando Doménech Betoret.

liberal prefieren trabajar en tareas que impliquen novedad y ambigüedad, mientras que la gente con una inclinación más conservadora prefiere tareas tradicionales en las que seguir reglas y procedimientos usados con anterioridad. De acuerdo con Sternberg (1997) existe relación entre los métodos de enseñanza que utilizan los profesores y sus estilos; así por ejemplo, según este autor (1997), la enseñanza basada en lecciones (clases expositivas) suele ser más compatible con los estilos jerárquico y ejecutivo (al igual que basar la evaluación en exámenes de opción múltiple); la enseñanza basada en proyectos suele ser más compatible con el estilo legislativo; y el método socrático o interrogativo suele ser más compatible con los estilos judicial y legislativo.

El concepto de estilo de pensamiento ha suscitado, desde su aparición, una gran cantidad de investigación, así se ha examinado la relación entre estilos de pensamiento y motivación de logro (Fan y Zhang, 2009), (Cano-García y Hewitt, 2000) también (Grigorenko y Sternberg, 1997; Zhang, 2002c, 2004b; Zhang y Sternberg, 1998 citado en F. D. Betoret, 2007), estilos de pensamiento y enfoque del aprendizaje (Zhang y Sternberg, 2000 citado en F. D. Betoret, 2007), estilos de pensamiento y el estatus socioeconómico (Grigorenko y Sternberg, 1995 citado en F. D. Betoret, 2007), estilos de pensamiento y rasgos de personalidad (Zhang 2000a, 2000b citado en F. D. Betoret, 2007) y estilos de pensamiento (de profesores y alumnos) y satisfacción del alumno con el proceso educativo (F. D. Betoret, 2007).

ESTRATEGIAS DE EVITACIÓN

El otro constructo utilizado en este trabajo es el de las estrategias de evitación empleadas por los estudiantes.

Tal y como afirma Convington (1992, citado en Turner, 2002) la búsqueda de la autoaceptación es una de las mayores prioridades humanas. Esta autoaceptación, en el contexto escolar, depende de la capacidad de los alumnos para alcanzar un buen nivel de competencia. Para proteger su autoestima, aquellos estudiantes que no confían en su propia capacidad para alcanzar un buen nivel de competencia, desarrollan estrategias que desvían la atención de sus capacidades.

Existen muchas estrategias posibles para los estudiantes que buscan desviar su atención de sus capacidades. En este estudio hemos utilizado las estrategias de *Evitar la Novedad*, *Evitar pedir ayuda*, *Evitar la participación* y *Evitar Esfuerzos y desafíos*.

Algunos estudios han analizado el empleo de estrategias de evitación de los alumnos, en relación al apoyo instruccional y motivacional proporcionado por los profesores, encontrando una relación inversa (a más apoyo, menos empleo de estrategias de evitación) en el contexto de la enseñanza de matemáticas (Turner, 2002).

OBJETIVOS E HIPÓTESIS PLANTEADAS

El objetivo del presente trabajo es doble: por un lado, (1) buscar relaciones entre los estilos de enseñanza del profesorado de psicología de la UJI, basados en sus estilos de pensamiento (estilos de pensamiento/enseñanza) y las estrategias de evitación empleadas por los estudiantes. Por otro lado, (2) estudiar la posible relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de psicología de la UJI, basados en sus estilos de pensamiento (estilos de pensamiento/aprendizaje) y posibles estrategias de evitación utilizadas por éstos.

Hasta el momento no existe, a nuestro entender, ninguna investigación que relacione los grupos de variables anteriormente citadas. Sin embargo, consideramos que los objetivos de este estudio son importantes debido a que detectar una posible relación entre los estilos de pensamiento del profesor y las estrategias de evitación de los estudiantes, aportaría información acerca de qué estilo es más adecuado para que no se den determinadas estrategias de evitación que pueden ser perjudiciales para el aprendizaje y la formación del estudiante. De igual modo, consideramos interesante conocer si existe conexión entre los estilos de pensamiento de los alumnos y el empleo de determinadas estrategias de evitación, con el objetivo de determinar si algunos estilos son más proclives a utilizar cierto tipo de estrategias. Conocer las posibles relaciones entre estas variables tendría repercusiones a nivel educativo, ayudando, por ejemplo a poder adaptar las diferentes aspectos del contexto educativo a las diferentes variables input del alumno, como son en este caso sus estilos de pensamiento.

En vista de la revisión de los constructos objeto de este estudio queremos contrastar las siguientes hipótesis:

Respecto al objetivo (1) de la investigación, esperamos encontrar una relación negativa y significativa entre los estilos de pensamiento/enseñanza del profesorado de psicología <<centrados en el estudiante>> (legislativo, judicial y liberal), caracterizados por ser más abiertos y flexibles, y la frecuencia con que los estudiantes utilizan las estrategias de evitación. Mientras que por el contrario, esperamos encontrar una relación positiva y significativa entre los estilos de pensamiento/enseñanza del profesor <<centrados en el profesor>> (ejecutivo y conservador), caracterizados por ser más directivos y cerrados, y la frecuencia con que los estudiantes utilizan las estrategias de evitación (Hipótesis 1).

En relación al objetivo (2) de la investigación, esperamos encontrar relación negativa y significativa entre los estilos de pensamiento/aprendizaje más novedosos y creativos (legislativo, judicial y liberal) y la frecuencia con que los estudiantes utilizan las estrategias de evitación. Mientras que por el contrario, esperamos encontrar una relación positiva y significativa entre los estilos de pensamiento/aprendizaje más rutinarios y tradicionales (ejecutivo y conservador), y la frecuencia con que los estudiantes utilizan las estrategias de evitación (Hipótesis 2). La agrupación que hemos realizado de los estilos sigue la línea propuesta por Zhang (2002c), para más información sobre propuestas similares en nuestro país, véase González-Pienda et al (2004).

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Para este estudio se utilizó una muestra de alumnos y alumnas extraída de la asignatura Psicología de la Instrucción perteneciente al tercer curso de la Licenciatura en Psicología de la Universitat Jaume I de Castellón. El número total de estudiantes que participaron fue de 99, cuyas edades estaban comprendidas entre 20-36 años. En cuanto al género, un 76.8% (76) fueron alumnas y un 23.2% (23) alumnos. Participaron el 90% de las personas matriculada en la Psicología de la Instrucción.

2.2 PROCEDIMIENTO

Para la obtención de los datos, se administró un cuestionario formado por varias escalas (abajo comentadas) al inicio del segundo semestre, a los estudiantes del grupo de mañana y tarde de la asignatura Psicología de la Instrucción. La asignatura de Psicología de la Instrucción tiene un carácter troncal-anual, y se imparte en el tercer curso de la carrera de psicología en la Universitat Jaume I de Castellón.

El cuestionario fue administrado en grupo a todos los asistentes, siendo la participación voluntaria. Se dieron las instrucciones de contestar con la máxima sinceridad posible, garantizando la confidencialidad de los datos obtenidos, e indicando que los datos serían utilizados para la presente investigación.

2.3 INSTRUMENTO DE MEDIDA

A continuación pasamos a comentar las escalas utilizadas en el presente estudio:

- La escala *Estilos de Pensamiento/Enseñanza del Profesor*, estaba compuesta por 25 ítems y 5 subescalas que son: Estilo legislativo, Estilo Ejecutivo, Estilo Judicial, Estilo Liberal, y Estilo Conservador, todas compuestas por 5 ítems. Para medir las respuestas a los ítems se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos.
- La escala *Estilos de Pensamiento/Aprendizaje del Alumno*, estaba compuesta por 25 ítems y 5 subescalas que coinciden con las de la escala Estilos de enseñanza del profesor y son Estilo Legislativo, Estilo Ejecutivo, Estilo Judicial, Estilo Liberal, Estilo Conservador, todas compuestas por 5 ítems. Para medir las respuestas a los ítems se utilizó una escala tipo Likert de 6 puntos.
- La escala de *Estrategias de Evitación* estaba compuesta por 22 ítems y 4 subescalas: Evitar la Novedad (5 ítems), Evitar Pedir Ayuda (4 ítems), Evitar Esfuerzos y Desafíos (7 ítems) y Evitar la Participación (6 ítems). Para medir las respuestas a los ítems se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos.

ESCALA	SUBESCALA	ÍTEMS
Estilos de Enseñanza del Profesor	Estilo legislativo	“Los profesores de psicología suelen guiar a los estudiantes, favoreciendo el trabajo autónomo y su forma de hacer las cosas.”
	Estilo ejecutivo	“Los profesores de psicología suelen exigir a los estudiantes que sigan al pie de la letra pautas precisas para elaborar trabajos o realizar tareas.”
	Estilo judicial	“Los profesores de psicología suele promover que los estudiantes puedan valorar y criticar abiertamente la forma que tiene el profesor de hacer las cosas.”
	Estilo Liberal	“Los profesores de psicología nos animan a que nos cuestionemos lo que se dice en los libros.”
	Estilo Conservador	“Los profesores de psicología prefieren que sigamos métodos preestablecidos o prefijados de las tareas o trabajos.”
Estilos de Pensamiento del Alumno	Estilo legislativo	“me siento más cómodo ante una tarea o actividad académica cuando puedo decidir por mi cuenta qué hacer y cómo hacerlo.”
	Estilo ejecutivo	“Me gustan aquellos profesores que son muy estructurados a la hora de impartir su materia sin salirse del guión previsto.”
	Estilo judicial	“me gustan aquellos profesores que promueven el pensamiento crítico de los estudiantes.”
	Estilo Liberal	“Me gustan las asignaturas que se imparten de forma innovadora.”
	Estilo Conservador	“Me gustan las asignaturas que se imparten de forma tradicional.”
Estrategias de Evitación	Evitar la novedad	“Por lo general, de las asignaturas cursadas, no me ha gustado aprenderme muchos conceptos psicológicos nuevos.”
	Evitar pedir ayuda	“Aunque las tareas propuestas por los profesores de psicología sean demasiado difíciles para hacerlas, yo solo/a no suelo pedir ayuda.”
	Evitar esfuerzos y desafíos	“Por lo general, en las asignaturas de psicología cursadas, no he querido hacer más de lo que se me pedía.”
	Evitar la participación	“Durante la explicación de los temas, formulaba preguntas cuando no lo entendía.”

Tabla 1. Ejemplos de ítems de las escalas utilizadas.

3. RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS PRELIMINARES

Se realizó el análisis factorial, componentes principales con rotación, varimax en cada una de las escalas utilizadas en el estudio. Los resultados obtenidos demostraron la unidimensionalidad de dichas escalas. Sus características psicométricas y fiabilidad se presentan en la tabla 2. La fiabilidad de las escalas transcurre entre un rango de 0.739 a 0.939.

En la tabla 2 se muestra la media, desviación típica y alfa de Cronbach de cada una de las escalas y subescalas correspondientes al estilo de enseñanza del profesor, de los estudiantes y de las estrategias de evitación.

Escalas/Medida	Nº de ítems	M	DT.	α de Cronbach
Estilos del Profesor				
Estilo Profesor Legislativo	5	2,8707	,69829	,817
Estilo Profesor Ejecutivo	5	2,8586	,87330	,852
Estilo Profesor Judicial	5	2,7596	,79281	,841
Estilo Profesor Liberal	5	2,9636	,80019	,793
Estilo Profesor Conservador	5	3,0283	,69106	,839
Estilos del Estudiante				
Estilo Estudiante Legislativo	5	4,6687	,68759	,769
Estilo Estudiante Ejecutivo	5	3,8848	,99922	,879
Estilo Estudiante Judicial	5	4,5455	,80347	,903
Estilo Estudiante Liberal	5	4,8465	,89708	,939
Estilo Estudiante Conservador	5	3,3172	,83642	,872
Estrategias de evitación				
Evitación novedad	5	2,5657	,84807	,836
Evitación ayuda	4	2,1692	,75578	,739
Evitación esfuerzo	7	2,5065	,78280	,877
Evitación participación	6	3,4074	,95601	,872

Tabla 2. Descriptivos y fiabilidad de las escalas utilizadas.

3.2 CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES UTILIZADAS.

En este apartado se muestran las tablas de correlaciones entre las escalas objeto de este estudio. Por un lado, se verán las relaciones entre los estilos de pensamiento de los alumnos y las estrategias de evitación utilizadas por los mismos (Tabla 3), y por otro, se observarán los análisis de la relación entre los estilos de pensamiento de los profesores con las estrategias de evitación de los alumnos (Tabla 4).

En la tabla de correlaciones entre los estilos del estudiante y las estrategias de evitación observamos lo siguiente:

En cuanto al estilo legislativo del estudiante, no se observa ninguna correlación significativa con ninguna estrategia de evitación.

El estilo ejecutivo correlaciona de forma significativa ($r=,235$, $p<.05$) con la evitación de la novedad. No se observan correlaciones significativas con las demás estrategias de evitación.

El estilo judicial correlaciona significativamente con evitar esfuerzo ($r= -,250$, $p<.05$) y evitar participación ($r= -,239$, $p<.05$). Sin embargo no se observan correlaciones significativas con las estrategias de evitar la novedad y de evitar pedir ayuda.

Relación entre estilos de pensamiento y estrategias de evitación de los estudiantes de psicología

En el estilo liberal, observamos dos correlaciones significativas con las estrategias de evitación de novedad ($r = -.239$, $p < .05$) y evitación a la participación ($r = -.199$, $p < .05$). También obtenemos una correlación significativa con la evitación de esfuerzo ($r = -.310$, $p < .01$).

En cuanto al estilo conservador, se obtiene una correlación significativa ($r = -.236$, $p < .05$) con la estrategia de evitación de ayuda. Mientras que con las demás estrategias no se obtienen correlaciones significativas.

La influencia del sexo y del grupo no ha resultado significativa, exceptuando la relación entre el grupo y evitar esfuerzo ($r = .264$, $p < .01$).

	Sexo	Grupo	Estilo. Est. Leg.	Estilo Est. Ejec.	Estilo Est. Jud.	Estilo Est. Lib.	Estilo Est. Cons.	Evitar Nov.	Evitar Ayuda	Evitar Esf.	Evitar Part.
Sexo	1	-,145	-,102	,037	-,149	,011	,009	,012	-,155	-,173	,076
Grupo	-,145	1	,104	-,054	,045	,086	,005	,060	,054	,264**	,046
Estudiante Estilo Legislativo	-,102	,104	1	,093	,507**	,490**	-,199*	-,025	,010	-,141	-,085
Estudiante Estilo Ejecutivo	,037	-,054	,093	1	,018	-,111	,584**	,235*	,048	,006	,062
Estudiante Estilo Judicial	-,149	,045	,507**	,018	1	,689**	-,176	-,090	-,019	-,250*	-,239*
Estudiante Estilo Liberal	,011	,086	,490**	-,111	,689**	1	-,221*	-,239*	-,169	-,310**	-,199*
Estudiante Estilo Conservador	,009	,005	-,199*	,584**	-,176	-,221*	1	,137	-,236*	,040	-,088
Evitar Novedad	,012	,060	-,025	,235*	-,090	-,239*	,137	1	,294**	,471**	,302**
Evitar Ayuda	-,155	,054	,010	,048	-,019	-,169	-,236*	,294**	1	,441**	,354**
Evitar Esfuerzo	-,173	,264**	-,141	,006	-,250*	-,310**	,040	,471**	,441**	1	,354**
Evitar Participación	,076	,046	-,085	,062	-,239*	-,199*	-,088	,302**	,354**	,354**	1

Las correlaciones significativas están marcadas en negrita. El número de asteriscos representa el nivel de significación ** $p < .01$ * $p < .05$

Tabla 3. Correlaciones entre estilos de pensamiento/aprendizaje y estrategias de evitación.

Tal como muestra la tabla 4, no hay correlaciones significativas entre profesor legislativo y las estrategias de evitación del estudiante. Vemos que en el estilo de profesor ejecutivo, hay correlación significativa y positiva con la evitación de la novedad ($r=.211$, $p<.05$). Sin embargo, no se observa correlaciones significativas con las demás estrategias. Tampoco hay correlaciones significativas en el estilo de profesor judicial con las estrategias de evitación. En estilo liberal no se observan correlaciones significativas con ninguna estrategia de evitación. Por último, en el estilo conservador tampoco se observan correlaciones significativas con ninguna estrategia de evitación.

En esta tabla al igual que en la anterior, la influencia del sexo y del grupo no ha resultado significativa, exceptuando la relación entre el grupo y evitar esfuerzo ($r=.264$, $p<.01$).

	Sexo	Grupo	Estilo. Prof. Leg.	Estilo Prof. Ejec.	Estilo Prof. Jud.	Estilo Prof. Lib.	Estilo Prof. Cons.	Evitar Nov.	Evitar Ayuda	Evitar Esf.	Evitar Part.
Sexo	1	-,145	,034	,196	-,055	-,025	,112	,012	-,155	-,173	,076
Grupo	-,145	1	-,094	,003	-,139	-,068	,014	,060	,054	,264**	,046
Profesor Estilo Legislativo	,034	-,094	,003	-,139	-,068	,014	,060	,054	,264**	,046	0,04
Profesor Estilo Ejecutivo	,196	,003	,003	-,139	-,068	,014	,060	,054	,264**	,046	0,009
Profesor Estilo Judicial	-,055	-,139	,503**	-,426**	1	,476**	-,313**	0,041	0,031	0,038	0,059
Profesor Estilo Liberal	-,025	-,068	,446**	-,388**	,476**	1	-,488**	0,058	-0,049	-0,024	0,085
Profesor Estilo Conservador	,112	,014	-,329**	,461**	-,313**	-,488**	1	0,188	0,012	0,097	0,143
Evitar Novedad	,012	,060	-0,128	,211*	0,041	0,058	0,188	1	,294**	,471**	,302**
Evitar Ayuda	-,155	,054	-0,156	0,136	0,031	-0,049	0,012	,294**	1	,441**	,354**
Evitar Esfuerzo	-,173	,264**	0,025	0,135	0,038	-0,024	0,097	,471**	,441**	1	,354**
Evitar Participación	,076	,046	0,04	0,009	0,059	0,085	0,143	,302**	,354**	,354**	1

Las correlaciones significativas están marcadas en negrita. El número de asteriscos representa el nivel de significación: ** $p<.01$ * $p<.05$

Tabla 4. Correlaciones entre estilos de pensamiento/enseñanza y estrategias de evitación de los alumnos.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las escalas utilizadas mostraron buena consistencia interna y una validez de constructo apropiada. Así los índices de fiabilidad son altos para cada uno de los estilos de pensamiento/aprendizaje, pensamiento/enseñanza y estrategias de evitación, lo que indica que las escalas están bien construidas. Haciendo referencia a las variables sexo y grupo, en general, no hay influencia de éstas sobre las variables estilos de pensamiento y estrategias de evitación lo que indica que no hay que hacer distinciones en el análisis de los datos por sexo y grupo y que podemos tratarlos conjuntamente. Se ha observado una relación significativa y positiva entre la variable grupo y la evitación del esfuerzo y desafíos, es decir, el grupo de la tarde tiende a evitar el esfuerzo en mayor medida que el grupo de la mañana. Esto puede ser debido a que los estudiantes de la tarde posiblemente tengan menos tiempo para dedicar a la carrera, ya que suelen combinar los estudios con trabajos externos. Se requeriría un estudio más exhaustivo para ratificar esta afirmación.

Respecto a la primera hipótesis, los resultados obtenidos no han ido en la dirección esperada. Por un lado no se han encontrado relaciones significativas y negativas entre los estilos de pensamiento/enseñanza centrados en el estudiante (legislativo, judicial y liberal) y la frecuencia de uso de las estrategias de evitación; por otro lado, únicamente se ha encontrado una relación significativa entre los estilos de pensamiento/enseñanza centrados en el profesor (ejecutivo y conservador) y el uso de estrategias de evitación, concretamente entre el estilo de pensamiento/enseñanza ejecutivo y la evitación de la novedad. Esto puede ser debido a que el profesor con un estilo de pensamiento/enseñanza ejecutivo tenderá a estructurar y planificar las tareas de un modo rígido, restringiendo el uso por parte del alumno de estrategias más novedosas para afrontar las tareas. No obstante, los datos obtenidos sugieren que en la enseñanza universitaria, la actividad del alumno (entendida en este estudio como uso de estrategias de evitación) está poco influida por los estilos de pensamiento/enseñanza del profesor.

Por otro lado, los resultados respaldan parcialmente la segunda hipótesis de este estudio. Los estilos de pensamiento/aprendizaje más novedosos y creativos (legislativo, judicial y liberal) correlacionan en su mayoría negativa y significativamente con las estrategias de evitación. En concreto, se obtienen relaciones significativas y negativas entre el estilo judicial y la evitación de esfuerzos y desafíos y evitación de la participación; y entre el estilo de pensamiento/aprendizaje liberal y la evitación de la novedad, de esfuerzos y desafíos y de la participación. Esto puede ser debido a que un estudiante con un estilo judicial suele implicarse más en la evaluación de los procedimientos, las estrategias y las tareas establecidas, así pensamos que esta forma de actuar conlleva un mayor esfuerzo del propio estudiante y una mayor participación para poder juzgar los planes establecidos. Por su parte, un estudiante con un estilo liberal, tiene preferencia por un tipo de tareas más abiertas que implican cierto grado de ambigüedad y novedad, lo que implica que su participación en el proceso de enseñanza/aprendizaje sea alta, busque activamente la novedad en las formas de afrontar sus tareas y se esfuerce en innovar en todas sus tareas.

La segunda parte de esta hipótesis, en la que esperábamos encontrar una relación positiva y significativa entre los estilos de pensamiento/aprendizaje más rutinarios y tradicionales

(ejecutivo y conservador) con la frecuencia con que los estudiantes muestran estrategias de evitación, no ha sido prácticamente respaldada por los datos. Si bien, la relación entre el estilo ejecutivo y la evitación de la novedad es significativa y positiva, y por tanto, va en la dirección esperada, no ocurre así entre el estilo conservador, que únicamente correlaciona y de forma negativa con la estrategia de evitar pedir ayuda y por tanto no va en la dirección esperada.

Esto nos lleva a concluir, que los estilos de pensamiento/aprendizaje de los estudiantes parecen predecir mejor que los estilos de pensamiento/enseñanza del profesor el uso de estrategias de evitación. Los estilos más novedosos y creativos, parecen relacionar en su mayoría con un menor empleo de estrategias de evitación más que los estilos tradicionales y rutinarios que apenas muestran relaciones con el empleo de dichas estrategias. Tal y como han apuntado algunas investigaciones (Zhang y Sternberg 2000), los estilos más novedosos y creativos (legislativo, judicial y liberal), parecen más orientados al aprendizaje que a los resultados. Esto, en nuestra opinión, puede reforzar la explicación de los resultados obtenidos en esta investigación ya que, esta orientación preferente al aprendizaje, puede provocar que los estudiantes no sientan amenazada su autoestima en caso de cosechar fracasos (Convigton 1992, citado en Antonio Valle et al 2007) y, por tanto no necesitan recurrir al empleo de estrategias de evitación para este propósito, sino todo lo contrario, intentan evitarlas, tal y como se ha observado parcialmente en este estudio.

Siguiendo esta lógica, cabría esperar lo contrario con los estudiantes más tradicionales y rutinarios, es decir que en vista de que están más orientados a los resultados (o a un aprendizaje más superficial) deberían presentar mayor vulnerabilidad al fracaso, y ser más proclives a la utilización de estrategias de evitación para proteger su autoestima, desviando la atención de sus capacidades. Sin embargo, los resultados que hemos obtenido en esta parte no se pueden explicar de este modo. Esto se debe, pensamos, a que el contexto universitario quizá no favorezca el empleo de estrategias de evitación, entendidas como formas de actuar destinadas a preservar la autoestima, a evitar la evaluación negativa por parte de los demás. Podría ser que en los niveles superiores sea más fácil pasar desapercibido sin la necesidad de emplear estrategias de evitación, cosa que quizá no ocurra en cursos inferiores, donde el empleo de estrategias de evitación tenga un motivo instrumental. Desde esta perspectiva podemos explicar los resultados obtenidos, ya que sólo los estudiantes con estilos más creativos y novedosos parecen evitar el empleo de ciertas estrategias de evitación, mientras que los más tradicionales y conservadores, al emplearse más en tareas con reglas fijas y rutinarias, no necesitan del empleo de estas estrategias por que el propio contexto en el que se desarrolla su actividad no lo exige.

5. LIMITACIONES

Entre las principales limitaciones de este trabajo queremos señalar en primer lugar, el uso exclusivo de técnicas de autorreporte para la recogida de información, los expertos recomiendan que este tipo de instrumentos de medida se combinen con otros más cualitativos, como la entrevista, la observación directa, etc. Se necesitan obtener otro tipo de datos que puedan complementar los resultados obtenidos.

La muestra utilizada (N=99), es un poco baja, además de muy limitada en cuanto a rango de edad y curso en el que se obtuvo para generalizar los resultados, por lo tanto se requieren realizar nuevas investigaciones en un futuro, para ver si estos resultados se confirman.

6. IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y PROPUESTAS DE FUTURO

Aunque en los resultados obtenidos en este estudio no se han observado relaciones claras entre los estilos de pensamiento/enseñanza del profesor y el uso de estrategias de evitación por parte de los alumnos, creemos oportuno señalar que un método de enseñanza más dinámico y menos expositivo que requiera mayor participación de los estudiantes, favorecería en mayor medida la no utilización por parte de los alumnos de estrategias dirigidas a evitar la novedad.

En esta dirección es conveniente comentar la implantación del nuevo sistema universitario, Espacio Europeo de Estudios Superiores (EEES) a partir del curso 2010/2011, donde los nuevos grados sustituirán las licenciaturas y diplomaturas ahora existentes. Este cambio va dirigido a la mejora de la enseñanza universitaria y, entre otros muchos aspectos, tendrá repercusiones en la metodología y dinámicas de las clases. El proceso de Bolonia propone una mayor participación por parte de los alumnos, controlando su asistencia a clase y también un cambio en la didáctica del profesorado, no tan dirigida a realizar clases magistrales, como a adoptar el rol de guía en la construcción del conocimiento y promover el autoaprendizaje.

Como propuestas de futuro, sería de interés ver como esta nueva metodología de enseñanza afecta a las variables tratadas en este trabajo y si existen variaciones respecto a las relaciones obtenidas. En este sentido, sería interesante estudiar si se observan más relaciones entre los estilos de pensamiento/enseñanza del profesor con el uso de estrategias de evitación por parte del alumnado. También sería interesante ver si existen variaciones entre las relaciones entre los estilos de pensamiento/aprendizaje del alumno con las estrategias de evitación.

REFERENCIAS

- BERNARDO, A.B., NUÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., RASARIO, P., ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ-CASTRO, P., VALLE, A., RODRÍGUEZ, S., CEREZO, R., ÁLVAREZ, D. y RODRÍGUEZ, C. (2009): <<Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva>>, *Psicothema*, 21: 555-561.
- BETORET, F.D. (2007): <<The Influence of Students' and Teachers' Thinking Styles on Student Course Satisfaction and on Their Learning Process>>, *Educational Psychology*, 27 (2): 219-234.
- BETORET, F.D. (2007): *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

- CANO-GARCÍA, F. y HUGHES, E.H. (2000): <<Learning and Thinking Styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement>>, *Educational Psychology*, 20(4): 413-430.
- FAN, W. y ZHANG, L.F. (2009): <<Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students>>, *Learning and Individual Differences*, 19 (2): 299-303.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., NUÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ALVAREZ, L., ROCES, C., GONZÁLEZ, P., BERNARDO, A., VALLE, A., CABANACH, R.G., RODRÍGUEZ, S. y ROSARIO, P. (2004): <<Estilos de pensamiento: Análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking Stiles Inventori>>. *Psicothema*, 16 (1): 139-148.
- HUIZAR, M.V. (2009): <<Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales>>, *Educación y Desarrollo*, 11: 19-30.
- STERNBERG, R.J. (1999): *Estilos de pensamiento*. Paidós.
- TURNER, J.C., MIDGLEY, C., MEYER, DEBRA K., GHEEN, M., ANDERMAN, ERIC M., KANG, Y. y PATRICK, H. (2002): <<The Classroom Environment and Students' Reports of Avoidance Strategies in Mathematics: A Multimethod Study>>, *Journal of Educational Psychology*, 94(1): 88-106.
- VALLE, A., NUÑEZ, J.C., CABANACH, R.G., RODRÍGUEZ, S., GÓNZALEZ-PIENDA, J.A. y ROSARIO, P. (2007): <<Metas Académicas y Estrategias Motivacionales de Autoprotección>>, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3): 617-632.
- ZHANG, L.F. y STERNBERG, R.J. (2000): <<Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations>>, *Journal of Psychology*, 134: 469-489.
- ZHANG, L.F. (2002): <<Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance>>, *Educational Psychology*, 22(3): 331-348.



Jornades de Foment de la Investigació

MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS (MENAS)

Esther M^a LAFUENTE CASTELLANO

INTRODUCCIÓN

El menor inmigrante suele llegar a España habitualmente de tres formas: en patera, escondido en los bajos de un camión o escondido en otros medios. Bien son intervenidos por la Policía o ellos mismos se presentan en comisaría, porque un compatriota le ha aconsejado que es lo mejor que puede hacer, pues así tendrá donde vivir y le ayudarán a encontrar trabajo y arreglar los papeles.

Al llegar a comisaría siguiendo un protocolo se le hace una entrevista y se le lleva al médico donde se le hacen las pruebas oseométricas para saber la edad aproximada del menor, de esta forma nos aseguramos de que el chico es menor de edad y no nos ha mentado.

Cuando termina la labor de la policía, el menor es trasladado a un C.A.I. (Centro de Acogida Inmediata), en Granada hay dos centros: el Ángel Ganivet y el Centro de Orgiva. En este centro se le realiza un Estudio Diagnóstico Pronóstico y que debe estar hecho antes de tres meses. Se compone de una ficha técnica de identificación y protocolo de observación inicial que realiza la mediadora intercultural de dicho centro. El Impreso de Recepción que se lo realiza el equipo técnico en los 15 primeros días desde la llegada del menor al centro. El Informe Educativo Inicial y el Proyecto Educativo Individualizado que lo realizan los educadores. El Informe Social que lo realiza el trabajador/ra Social. El informe Psicológico que lo realiza la psicóloga. Y por último se realiza el Informe Evaluativo Interdisciplinar y la Propuesta de Medida Protectora a adoptar con el menor, tras el estudio, se traslada al menor a un Centro de Acogimiento Residencial Básico.

Cuando los menores llegan a un Centro de Acogimiento Residencial Básico lo hacen con el expediente estudiado o instruido y con una propuesta de medida protectora, que en nuestro caso, al tratarse de menores inmigrantes, la medida protectora es la tutela *ex lege*, que implica que el menor está desamparado y su duración es hasta la mayoría de edad, si bien algunos menores abandonan el centro por su propia voluntad antes de que esta se produzca.

Los menores que ingresan en un Centro de Acogimiento Residencial Básico, están por tanto tutelados por la Junta de Andalucía. Cuando estos ingresan se realiza una reunión con el Equipo Técnico de procedencia para traspasar información a dicho centro sobre las características y aspectos más señalados de cada menor. A partir de esto y en función de la edad se realiza un tipo de intervención u otro, adaptándose a las necesidades que precisa cada uno de ellos. Los menores en situación de desamparo, es decir de Protección que acceden sin escolarizar y son menores de 16 años, se le tramita el ingreso en un centro educativo, el seguimiento será competencia del educador/a tutor/a. Aquellos mayores de 16 años se derivan al Programa Labora para su inserción socio-laboral y paralelamente se les inscribe en cursos de formación ocupacional.

Como lo estipula la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, se le reconoce el derecho a la educación y a la asistencia sanitaria en las mismas condiciones que los españoles.

Los menores inmigrantes tutelados por el sistema de protección de menores se le tramitará el permiso de residencia (y esto siempre después de haberle tramitado el pasaporte y el NIE (DNI marroquí) en el Consulado de Almería, esta función la realiza la Mediadora Intercultural.

La situación de desamparo se mantiene hasta que cumplen los 18 años, posteriormente ingresan en el programa de «menores extutelados», tiene validez hasta los 18 años. Una vez cumplen la mayoría de edad pasan a pisos de extutelados (previo estudio y emisión de informes

Menores inmigrantes no acompañados (MENAS)

del Equipo Técnico y el educativo). El permiso de residencia, cuando están protección, tiene una validez hasta los 18 años, mientras permanecen en los pisos de extutelados, tendrán como máximo un año más de prolongación de permiso, mientras tanto y supervisado por los responsables del piso de mayores, estarán en una búsqueda constante de empleo para poder así renovar el permiso de residencia, tras conseguir un contrato de trabajo. En caso de no encontrarle oferta de empleo, no habrá renovación de permiso de residencia y el menor pasará a una situación de ilegalidad.

Los menores con medidas judiciales como «la libertad vigilada» e ingresados en nuestro Centro son supervisados para la ejecución de la medida por la asociación I.M.E.R.I.S. (perteneciente a Justicia y Administración Pública) tiene como función encargarse del seguimiento de un menor con medidas judiciales (como por ejemplo: libertad vigilada, servicio a la comunidad, etc.). Esta medida se puede aplicar después de que el menor haya cumplido una medida judicial de internamiento o estando en nuestro Centro y haber cometido una infracción grave dentro o fuera del Centro y haber sido identificado y denunciado. Las Técnicas de IMERIS, junto con el Equipo Técnico del Centro y su educador/a tutor/a controlaran el seguimiento del cumplimiento de la medida. (Ejecución de las medidas alternativas al internamiento. Artículo 46. Libertad vigilada.)

PERFIL DEL MENOR INMIGRANTE C.A. (COMUNIDAD ANDALUZA)

Los menores extranjeros no acompañados (MENAS) son definidos comúnmente por la Alianza Internacional «Save the Children» en Europa y el alto Comisionado de Naciones Unidas para los refugiados, como «los niños y niñas menores de 18 años que están fuera de su país de origen y separados de sus padres o su cuidador habitual».

La mayoría de los MENAS que llegan España son varones (pocas o prácticamente ninguna mujer), marroquíes y senegaleses (estos últimos en menor número) con una cultura distinta, de entre 15 y 17 años de edad, con un nivel de formación básico o nulo. Muchos ya habían trabajado desde edades tempranas en actividades diversas, normalmente como aprendiz o en la venta ambulante.

En sus países, no vivían en la calle sino con sus padres, en el seno de una familia pobre con escasos recursos económicos y personales, con un elevado número de miembros, algunos de ellos con enfermedades relevantes, faltando en ocasiones la figura paterna aunque sus relaciones con la familia podrían clasificarse de buenas. La mayor parte de ellos vienen a España con un proyecto migratorio: buscar trabajo para ayudar al sustento familiar. La familia no esta de acuerdo, pero después demanda ayuda.

A nivel intelectual son menores que se sitúan ligeramente por debajo de la media, de fuerte rigidez cognitiva. Con dificultades para mantener la atención y para acceder al pensamiento abstracto, alternativo o causal, y con escasa capacidad reflexiva o introspectiva. Psicológicamente sufren inestabilidad emocional, con una gran dificultad para expresar sentimientos y emociones. En ocasiones, depresión latente o fatalismo, asunción de rol delincencial en algunos casos. Son menores altamente influenciados a la presión de su grupo de referencia entre su grupo de iguales crean y llevan a cabo su Proyecto Migratorio, con una fuerte necesidad de recompensa inmediata. Viven el día a día, sin planificación futura en busca constante de sensaciones nuevas. Fuertes creencias mágicas «para que hacer nada pues dicen que su destino esta escrito» (lo que

Menores inmigrantes no acompañados (MENAS)

llamaríamos locus de control externo), tendencia a proyectar las culpas y responsabilidades en los otros. Además se suma la desilusión de ver que no es como se esperaban, pues ellos esperaban encontrar un mundo mejor.

Estos menores carecen de medios de subsistencia, por lo que muchos deben recurrir a la prostitución o a la delincuencia para sobrevivir. La consideración de los menores como personas conflictivas se ha convertido en muchas ocasiones en un tópico generalizado en la sociedad española. La integración de estos menores en España no es fácil, les cuesta adaptarse, los centros de protección informan claramente a los menores, tras su ingreso, sobre las reglas que tiene el propio centro y una serie de habilidades sociales que poco a poco irán adquiriendo. El defensor del pueblo andaluz en su informe señala el porcentaje de menores que aceptan la disciplina de los centros es mayoritario. Los menores aceptan de buen grado el horario preestablecido para las entradas o salidas del centro o para la realización de las tareas cotidianas. Especialmente significativa resulta la aceptación generalizada por parte de los menores, de su inserción en actividades educativas y formativas ya que demuestra el deseo mayoritario de estos menores por adquirir recursos que les permitan en el futuro integrarse como miembros útiles en la sociedad. Por otro lado, en los centros donde la acogida es inmediata la fuga de menores son siempre más numerosas que en los centros de residencia, debido a la falta de información e incertidumbre. Se podría valorar muy positivamente el grado de integración de los menores inmigrantes. Es decir, parece demostrado que la inmensa mayoría de los menores inmigrantes que deciden permanecer en un centro de protección sin fugarse del mismo, llegan a integrarse adecuadamente en la dinámica de éste, o lo que es lo mismo, los menores que permanecen en los centros no suelen ser conflictivos dentro de estos.

También existe la otra cara de la moneda, la deficiencia o la ausencia de hábitos sociales de convivencia por parte del menor es considerada por los centros como el elemento que influye de forma más decisiva en los problemas de integración que muestran algunos menores. Pero pueden ser afrontadas y solucionadas con mucha mayor solvencia por profesionales que conocen los patrones culturales por los que se rigen los mismos y en el seno de centros adaptados a sus necesidades y donde los menores conviven con otros internos de sus mismas características.

Respecto a las consecuencias de la falta de integración, las conductas más habituales que se dan como manifestación de esta, son el comportamiento violento del menor en el centro (en menor medida), conflictividad con el personal del centro o con menores de otras nacionalidades, actuaciones vandálicas hacia las instalaciones o bienes del centro, incluso abandono del centro (la que más se da entre los menores). Aunque cabe destacar que los menores que abandonan el centro, no lo hacen como reacción por no lograr una adecuada integración en los centros, si no que, es precisamente esa rápida fuga la que impide que los mismos lleguen a integrarse.

PROCESO DE DUELO DEL MENOR INMIGRANTE

La migración es un cambio vital que, como todo proceso de cambio, comporta ganancias y pérdidas. Es también un acontecimiento que supone un factor de riesgo para la salud mental porque conlleva la elaboración del duelo migratorio, un proceso en el que se sufre una serie de dificultades y de tensiones. Llegar a una nueva cultura implica tanto un ajuste psicológico como una adaptación sociocultural. Se vive una tensión constante por el esfuerzo continuo de

Menores inmigrantes no acompañados (MENAS)

adaptarse. Hay una sobrecarga cognitiva por la necesidad de operar permanentemente en forma conciente y voluntaria ajustándose a la nueva sociedad.

El duelo es un proceso normal, dinámico y activo, y no un estado. Es un proceso psicológico de reorganización de la personalidad que se desencadena tras la pérdida de algo importante. El proceso de duelo también está determinado por factores culturales. Las etapas generales del duelo son: la negación, el dolor agudo (rabia, culpa, tristeza) y la aceptación de la pérdida. La migración implica un proceso psicosocial de duelo, ya que implica una gran cantidad de pérdidas.

El Duelo Migratorio no es un tipo de duelo único, sino que cada persona lo vive de manera distinta, influyen muchos factores: los recursos personales de cada cual, las redes sociales de apoyo, el nivel de integración social, las condiciones de vida y las condiciones dejadas atrás.

Los estresores más importantes que afectan al menor inmigrante son la soledad, la sensación de fracaso ante el proceso migratorio, la lucha por la supervivencia (alimentación, vivienda, etc.) y el miedo (peligros físicos y sobre todo el miedo a detención y/o expulsión).

El duelo migratorio es un duelo parcial (existe posibilidad de reencuentro con el objeto perdido, siendo más una separación que una pérdida definitiva), recurrente (el duelo siempre se está reabriendo por el contacto telefónico, por Internet, viajes esporádicos, visita de familiares), múltiple ya que se pierden muchas cosas valiosas, importantes y significativas (Familiares y amigos, la lengua, la cultura, la propia tierra, además de enfrentarse a riesgos físicos en la travesía, fracaso del proyecto migratorio, incluso a no poder regresar), y se vive de forma ambivalente (entre dos idiomas y dos lugares, entre la estima y el rechazo, entre lo definitivo y lo transitorio, entre el derecho y el deber, entre el fracaso y el éxito). Todas estas características afectan la identidad de la persona.

EJERCICIO DEL PSICOLOGO EN EL CENTRO

Entre las funciones que ha de desempeñar el psicólogo en su trabajo con los menores, se encuentran las siguientes:

- Acompañar al menor de edad en su desarrollo personal hasta alcanzar la mayoría de edad, sea trasladado a otro centro o el menor abandone el centro.
- Exploración, diagnóstico y valoración de los aspectos de personalidad, inteligencia y aptitudes de los menores que se atienden.
- Participar en la planificación, elaboración, desarrollo y evaluación del plan de intervención de cada menor.
- Facilitar al equipo educativo pautas de intervención y estrategias para el abordaje de los trastornos emocionales y/o conductuales detectados.
- Elaborar los informes y documentos necesarios derivados de su labor profesional de acuerdo con lo establecido en el Plan de Intervención de los menores.
- Coordinación y seguimiento de los tratamientos de salud mental externos que algunos menores puedan requerir.

Menores inmigrantes no acompañados (MENAS)

- Coordinarse con la mediadora intercultural, la trabajadora social y el equipo educativo, con el fin de que pueda darse un intercambio de información que facilite una mejor comprensión de la realidad de los menores, así como una optimización de la acción educativa.
- Organizar conjuntamente con el equipo educativo, la mediadora intercultural y la trabajadora social el plan de salida del centro por mayoría de edad.
- Valorar con la mediadora intercultural, la trabajadora social y con el equipo educativo la conveniencia de los permisos y visitas.

Los objetivos primordiales que se persiguen son el bienestar físico (metas que mejoren la calidad de vida del menor), el bienestar emocional (estabilidad emotiva, ausencia de estrés, autoconcepto, satisfacción personal, etc), el desarrollo cognitivo y la interacción social. Además de acompañar y ayudar al menor para la emancipación de la vida sociolaboral que le espera al salir del centro, en el desarrollo de su autonomía personal, maduración personal, integración personal y responsabilidad moral. Es decir, una reorganización personal por el hecho de emigrar a una cultura diferente, ayudando al menor a superar el gran esfuerzo que suponen estos cambios.

Trabajar la reestructuración cognitiva con los menores de conductas socialmente conflictivas, reconduciendo su proyecto migratorio para adaptarlo a la realidad social en la que se encuentran ahora. Y en el caso de menores con adicciones tóxicas o nocivas, derivarles a un programa para una posible deshabitación de dichas adicciones.

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN

Cuando un menor ingresa en el centro, el psicólogo a la mayor brevedad se entrevista con él de manera informal, y programa una entrevista semiestructurada, que le permitirá obtener la información para elaborar el informe inicial de evaluación. Para elaborar el informe de evaluación inicial, además de los datos obtenidos a través del estudio del expediente realizado en el C.A.I. de procedencia, de la entrevista y observación directa, se aplican tres tests psicológicos, para poder conocer más las características psicológicas del menor que llega al centro.

Durante los tres primeros meses el psicólogo debe emitir un informe inicial psicológico con los datos que ha obtenido de los menores, se realiza la propuesta de intervención más adecuada para cada menor. A los 6 meses deberá revisarse dicho informe, y realizar un informe de seguimiento psicológico, donde se puede observar la evolución del menor, los cambios e incluso las necesidades que todavía puede requerir.

El psicólogo asiste a las reuniones que se realizan en el centro cada 15 días, para estar bien informado en todo momento de lo que acontece en el centro en relación a los menores, así como para establecer junto con el resto del equipo las líneas de actuación con cada menor.

El psicólogo realiza tutorías con los tutores de cada menor, junto a la mediadora intercultural y la trabajadora social, para seguir la evolución de cada uno de ellos, sobretodo en vísperas de realizar los informes para hacer un trabajo más coordinado y adecuado para el menor. También realiza tutorías con cada menor, pero estas son más continuas, los menores pueden ir a hablar con la psicóloga siempre que lo necesiten o cuando así lo vea necesario la psicóloga.

MATERIAL DE TRABAJO, INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Se utilizan entrevistas semiestructuradas tanto iniciales como de seguimiento para tener un mayor conocimiento sobre el menor. Además de tutorías con el educador de cada menor y la mediadora intercultural para ver la evolución de cada uno de ellos, y asistir a las reuniones que se realizan en el centro para valorar la situación de cada menor.

Los tests que se aplican a los menores son:

- STAI (Ansiedad Estado-Rasgo); Este cuestionario comprende escalas separadas de autoevaluación que miden dos conceptos independientes de la ansiedad, como estado (E: describir como se siente «en un momento particular») y como rasgo (R: muestra como se siente el sujeto «generalmente»).
- AF5 (Autoconcepto Forma 5); Este cuestionario evalúa cinco dimensiones (la social, la académico/profesional, la emocional, la familiar y el físico).
- EHS (Escala de Habilidades Sociales). La EHS evalúa la aserción y las habilidades sociales a través de seis subescalas: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

CASO DEL MENOR M.L. DE 17 AÑOS

El Menor M. L. forma parte de una familia numerosa, compuesta por progenitores y siete hermanos, aparentemente normalizada con valores y patrones culturales muy tradicionales, acordes a su cultura.

El nivel socio-económico de la familia es bajo, los ingresos provienen del trabajo paterno que se dedica la venta ambulante y es ayudado por uno de los hijos, pues su padre no puede ir solo ya que al parecer tiene una minusvalía. Su madre no trabaja fuera del domicilio familiar, es ama de casa realiza las labores domesticas y se ocupa del cuidado de sus demás hijos. La situación económica de la familia, según refiere el menor es precaria, los ingresos económicos apenas permiten cubrir las necesidades básicas de los miembros de la familia.

Uno de sus hermanos en la actualidad reside en Granada, como el menor M. L., vino a España buscando un futuro mejor para su familia y para si mismo. Su hermano ya es mayor de edad y comparte piso con otros jóvenes extutelados por la Junta de Andalucía.

El menor M. L. llegó a Algeciras el 10 de diciembre de 2007, escondido en los bajos de un camión. A su llegada fue interceptado y trasladado por la policía al C.A.I. (Centro de Acogida Inmediata) «Manuel de Falla» en Jerez de la Frontera. Después de varias denuncias se le abre un expediente de reforma (en poco tiempo comete siete delitos de atentado, siete faltas de malos tratos y dos faltas de lesiones). Por estos hechos, el menor debe cumplir una medida cautelar impuesta por auto del Juzgado de Menores de Jerez de la Frontera, donde se dictamina el internamiento en régimen semiabierto del menor y el 4 de Enero del 2008 es ingresado en el centro de internamiento de menores infractores «Medina Azahara» en la provincia de Córdoba, medida que acaba de cumplir el 2 de Abril de 2009.

Durante su estancia en el centro de «Medina Azahara» el menor pone de manifiesto que le gustaría poder ser trasladado a un centro de menores en la provincia de Granada ciudad donde reside su hermano.

Al finalizar el periodo de estancia en Córdoba teniendo en cuenta la petición que el menor había realizado al fiscal de menores que llevaba su caso y barajando la posibilidad de que podría ser beneficioso un acercamiento familiar entre ambos hermanos, es trasladado al Residencial Básico de menores «Bermúdez de Castro», el día 2 de Abril de 2009. El menor depende de la Unidad Tutelar de Cádiz, así que hay que informar de todo lo que acontece en dicho centro sobre el menor.

En las tomas de contacto con el menor, este tiene una actitud fría y distante, es suspicaz, observador, tanteando el terreno. Es reservado, introvertido, callado, serio, impulsivo, siempre esta tenso y a la defensiva, además de ser muy desconfiado. Intenta dar una primera imagen de colaborador pero breve en sus respuestas. Oculta información sobre todo de su hermano. Cuestiona todo lo que se le dice o se le propone, parece que se opone a todo, solo por desechar u oponerse sin valorar lo que se le ofrece. Tiene dificultades para mantener el control de las situaciones que se le plantean respondiendo de forma inadecuada y con nerviosismo ante estas. El menor tiene una distorsión cognitiva entre el concepto que tiene de si mismo y como es en realidad con una gran dificultad de reajuste. Estos aspectos hacen del menor que sea impermeable a la intervención. Cuando habla lo hace para expresar enfado o desacuerdo o realizar demandas (documentación, trabajos o cursos). Es exigente e imperativo en sus peticiones realizándolas de malos modos.

El menor muestra gran preocupación e interés por regularizar su situación legal y además comenta que le gustaría realizar un curso de formación ocupacional aunque este tipo de recurso es de difícil acceso pues los grupos ya están cerrados por estar ya en el mes de mayo. Se le recomienda que hasta que se le encuentre una solución deberá acudir a clases de español para mejorar su dominio del idioma, además de tener la posibilidad de acudir a los dos talleres que se realizan en ese mes, uno de «Prevención de Conductas Violentas» y el otro de «Búsqueda de empleo». También se le comenta que debería asistir a la terapia individual que se le ha programado por los antecedentes que tiene así como comprometerse a cumplir las normas del centro e intentar evitar conductas negativas. El menor acepta y se le propone plasmar todos estos objetivos por escrito para así adquirir un mayor compromiso, pero nos dice que el no quiere firmar nada, adopta una actitud agresiva con violencia verbal, no escucha los argumentos que se le dan y se marcha violentado pero al rato vuelve, ha recapacitado y acepta firmarlo.

Las primeras semanas cumple el acuerdo pero poco a poco deja de cumplir ciertas normas, no va a las clases de español, rechaza la terapia individual alegando que esta bien y que no necesita ningún tipo de intervención. Apenas hace nada, se limita a levantarse, evadir responsabilidades y ver la tele. Cuando un miembro del equipo educativo le dice que esto no es bueno para él se pone en actitud agresiva y violenta tanto a nivel verbal como no verbal con maneras intimidatorias.

En el contexto residencial, el trato y la relación con sus compañeros al inicio de su estancia en el centro, consiste en broncas continuas, sus compañeros lo evitaban, esta como solo, no se integra en el grupo ni se observan vínculos con ninguno de sus iguales. Mantiene una actitud distante tanto con sus iguales, como con el personal del centro, lo que ha originado diversos partes de incidencias.

Menores inmigrantes no acompañados (MENAS)

En cuanto al comportamiento, el menor cumple todos los horarios pero mantiene actitud de ignorar o hacer caso omiso de las indicaciones de los educadores, especialmente si supone acatamiento de límites o corrección de conducta. Es un menor impulsivo y agresivo en sus respuestas, no analiza ni prevé las consecuencias de sus actos. Es distante, indiferente, las relaciones que mantiene con alguno de sus iguales son solo esporádicas. Socialmente carece de recursos personales para hacer frente a las situaciones diarias, carece de asertividad y no es capaz de empatizar. Es un menor con baja tolerancia a la frustración. Algo positivo sobre el menor es que no consume sustancias tóxicas, no bebe alcohol, ni fuma tabaco.

Los lazos familiares del menor parecen ser fuertes, manifiesta que emigró a nuestro país para trabajar y ayudar a su familia pues sus expectativas son mejorar laboral y económicamente. Sigue en contacto con su familia en Marruecos, habla con ellos cada semana y según la mediadora del centro lo hace de forma afectuosa, habla casi siempre con su madre, preguntando por todos los miembros de la familia. El menor refiere que esta en este centro para poder estar cerca de su hermano.

El equipo técnico ha intentado realizar un acercamiento entre el menor y su hermano mayor que reside en Granada. Pone excusas y miente diciéndole que no tiene su teléfono y que no sabe donde está. Más tarde se descubre que esto no era cierto. Cuando por fin se consigue un acercamiento con su hermano y se programa una cita, este no acude. No obstante se tiene conocimiento de que ambos hermanos se relacionan fuera del centro.

El menor tiene una larga lista de partes de incidencias la mayoría de problemas los causa él mismo para evitar ir a las clases de español, a los talleres, llamar la atención, importunar a sus compañeros o al personal del centro. Cuando se le riñe dice no tener la culpa, evade responsabilidades y pone excusas.

En la actualidad el menor está más moderado, ha disminuido las conductas desadaptativas que creaban conflictos en el centro, lo que ha mejorado las relaciones con sus iguales y su relación con el personal educativo y técnico, el menor está más tranquilo y receptivo. Además de participar en las actividades que se programan siempre que sean de su agrado.

CONCLUSIONES

He elegido este caso porque me parece interesante, es un menor complicado, difícil de tratar, en ocasiones cuando parece que se ha avanzado un paso se retroceden dos.

El menor debe adquirir recursos personales y habilidades que le permitan hacer frente a situaciones difíciles sin recurrir a la violencia, debe aprender también habilidades comunicativas, así como expresar emociones y sentimientos. El menor tiene una distorsión cognitiva entre el concepto que tiene de sí mismo y como es en realidad con una gran dificultad de reajuste. Situación en la que se encuentran muchos de los menores inmigrantes que pasan por los centros de acogida (información obtenida en el Centro Residencial Básico de menores «Bermúdez de Castro»).

Una de las tareas que se le propuso realizar al menor en el centro era pintar algunas dependencias del mismo, tarea que llevó a cabo adecuadamente, pues es metódico y le gustan este tipo de trabajos, al estar ocupado parecía mejorar su actitud. Tiene cualidades pero las desaprovecha, por falta de motivación. Los menores se sienten desmotivados y desilusionados, pues no esperaban tener que estudiar o realizar un curso de formación, más bien, esperaban

regularizar su situación para trabajar y rápidamente independizarse, pues quieren ayudar a sus familias y de este modo no pueden. Este panorama crea en los menores una fuerte frustración.

Parecía que la actitud del menor podía mejorar cuando fuese posible encontrarle un trabajo o un curso de formación y se regularizara su situación y se le arreglasen los papeles. Pero su actitud no mejoró, al contrario fue empeorando, se realizó un informe proponiendo el traslado de M.L. a Cádiz.

Me gustaría resaltar que he elegido este caso porque reúne muchas de las características que describen a estos menores. Afortunadamente la mayoría de menores gradualmente se van adaptando a los cambios, estudian o realizan cursos de formación y al finalizar se incorporan al mundo laboral y se integran favorablemente en nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M^a B. (2007): *El Desamparo y la Protección de los Menores Inmigrantes*. Editorial Aranzadi, SA.
- GARCÍA, F. Y MUSITU, G. (2001): *AF5. Autoconcepto Forma 5*.
- GISMERO GONZÁLEZ, E. (2002): *HS. Escala de Habilidades Sociales*.
- Informe del defensor del pueblo andaluz. <http://www.defensor-and.es/informes_y_publicaciones/informes_estudios_y_resoluciones/informes_defensor_del_menor/informe_0002/TEXTO_PAGINADO/index.html>. [13 de junio de 2010].
- Ley orgánica 4/2000, del 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. <<http://www.boe.es/boe/dias/2000/01/12/pdfs/A01139-01150.pdf>>.
- Ley orgánica 5/2000, del 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. <<http://www.boe.es/boe/dias/2000/01/13/pdfs/A01422-01441.pdf>>.
- Ley 1/1998, del 20 de abril, de los derechos y la atención al menor. <http://www.juntadeandalucia.es/SP/AJ/CDA/Ficheros/Leyes/Ley_1-1998.pdf>.
- OBSERVATORIO DE LA INFANCIA EN ANDALUCÍA (2006): «Buenas Prácticas en la atención a menores inmigrantes en Andalucía», Junta de Andalucía: Consejería para la Igualdad y Bienestar social.
- SAN JUAN GUILLÉN, C. y CUESTA ARZAMENDI, J.L. (2006): *Menores extranjeros infractores en la Unión Europea: teorías, perfiles y propuestas de intervención*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- SPIELBERGER C.D., GORSUCH R.L. y LUSHENE, R.E. (2008): *STAI. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*.



Jornades de Foment de la Investigació

LA RESILENCIA EN EL DESARROLLO DE LA ORGANIZACIÓN SALUDABLE. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Isabella MENEGHEL

INTRODUCCIÓN

En un contexto de crisis mundial como la actual, las empresas suelen reflexionar más acerca de los resultados finales en términos de mercado o economía, que en términos de procesos, decisiones y conductas que obtuvieron dichos resultados. Los comportamientos, tanto individuales como colectivos, que favorecieron o pudieron evitar la crisis pasan generalmente a un segundo plano, pero el *cómo* se interpreta la crisis y se responde a ella puede ser una fuente de aprendizaje y fortalecimiento para la organización. El deterioro en términos de calidad de vida, de estrés, de sacrificio personal y familiar, por citar algunas peculiaridades, conlleva un mayor grado de complejidad y esfuerzos a la hora de orientar comportamientos y procesos con el fin de vencer las dificultades y generar resultados.

La investigación en materia de estrés laboral constituye una de las líneas más consistentes y estructuradas de la Psicología de la Salud Ocupacional en los entornos de trabajo. Dicha investigación se apoya prioritariamente en la indagación acerca del potencial nocivo de los estímulos ambientales y psicosociales, de los procesos utilizados para enfrentarlos y de los síntomas consecuentes. Coherentemente, las intervenciones llevadas a cabo están enfocadas en la gestión del estrés, con la intención de disminuir la siniestralidad laboral (tanto en accidentes de trabajo como en enfermedades profesionales) y en la prevención de los riesgos.

Desde una perspectiva profesional, la entrada en vigor en España de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (BOE, 10/11/95) y posteriores reglamentos (servicios de prevención, BOE, 31/01/97) y modificaciones (ej.: LPRL, 2003) contemplan la necesidad de «promover la seguridad y la salud de los trabajadores mediante la aplicación de medidas y el desarrollo de las actividades necesarias para la prevención de riesgos derivados del trabajo», incluso los riesgos psicosociales. Este mandato constitucional implica la necesidad de dar un paso más allá y desarrollar una política de protección y fomento de la salud de los trabajadores, de acuerdo también con la definición de Salud establecida por la Organización Mundial de la Sanidad: «Salud es un estado de bienestar total que incluye el bienestar físico, mental y social, y no como la mera ausencia de enfermedades o trastornos».

De acuerdo con Antonovsky (1996), los estímulos estresantes son inevitables en el día a día y la variabilidad de las respuestas de las personas a estos estímulos se tiene que buscar en las diferentes disposiciones y habilidades personales para perseguir el bienestar. Por otro lado, entender los factores que dirigen las personas hacia el bienestar es una tarea diferente y no llevada a cabo desde el enfoque en los comportamientos dirigidos a evitar el malestar. Por estos motivos, resulta muy importante efectuar una ampliación de los modelos de referencias y consentir la generación de nuevos instrumentos de intervención. Bajo estos objetivos, la promoción de la salud adquiere un sentido más claramente definido, y dirigido a buscar y reforzar los recursos y las fortalezas de las personas. Igualmente, promover el bienestar implica intervenir en el entorno de las personas, de manera que sean funcionales al uso y al incremento de tales recursos, en otras palabras, que sean saludables.

Coherentemente con este enfoque, se ha desarrollado en los últimos años una tendencia de investigación de la psicología que pretende identificar y promover los factores que permiten el desarrollo de modelos de conducta positiva. Dicho movimiento se denomina Psicología

Ocupacional Positiva y tiene como objetivo la optimización de la calidad de vida laboral y organizacional, con el fin de generar organizaciones saludables (Salanova, 2009; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Es decir, se trata de una disciplina que busca comprender los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar. Bajo estas premisas, se evidencia que la Psicología Ocupacional Positiva difiere de las perspectivas tradicionales de investigación sobre la Salud Ocupacional, basadas esencialmente en la evitación del estrés laboral, porque se centra en las fortalezas del empleado y del funcionamiento organizacional óptimo, con el fin último de afrontar con éxito las demandas emergentes de la sociedad moderna (Salanova, 2008). Cabe destacar que este enfoque es una disciplina científica, en cuanto su objetivo es comprender los factores que determinan y definen el bienestar de los empleados y de las organizaciones, pero también práctica, porque pretende alcanzar mejoras y promover factores que permitan prosperar tanto a los trabajadores como a la empresa.

En este contexto se sitúa la *resiliencia organizacional*, definida como la capacidad de identificar riesgos potenciales y poner en marcha medidas proactivas para asegurar el desarrollo organizacional frente a situaciones adversas (Kanigel, 2001; Longstaff, 2005). Esto es, el estudio de la resiliencia debería dar algunas explicaciones del por qué hay unas organizaciones que, a pesar de las dificultades, dan respuestas positivas con mayor facilidad, y del por qué resurgen de estas dificultades fortalecidas y con una mayor contundencia en sus acciones y resultados.

LA RESILIENCIA

La palabra resiliencia deriva desde el latín *resilio*, término que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar y rebotar. Al principio el término fue utilizado en el ámbito de las ciencias físicas y matemáticas, donde hace referencia a la capacidad de un material o de un sistema de volver al estado de equilibrio después de una deformación.

En psicología, la resiliencia hace referencia a un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva en entornos adversos. Condiciones imprescindibles para que dicho proceso se manifieste son la exposición a amenazas o adversidades intensas y el logro de una adaptación positiva (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000).

La resiliencia se propone como un cambio de paradigma respecto a las direcciones de investigación más tradicionales, porque prioriza el enfoque en las habilidades y las fortalezas frente al déficit o problema. Este enfoque coincide con el marco teórico de la Psicología Positiva, debido a que este insiste en la construcción de competencias y en la prevención (Becoña, 2006). Según el enfoque de la Psicología Positiva, la resiliencia está caracterizada por estrategias de enfrentamiento y adaptación positiva en frente a riesgos o adversidades significativas (Masten, 2001).

El enfoque de la resiliencia reconoce la necesidad de flexibilidad, adaptación e improvisación en situaciones caracterizadas por el cambio y la incertidumbre, buscando y encontrando significado a pesar de entornos que no se prestan a la planificación, la preparación, la racionalización o a interpretaciones lógicas (Coutu, 2002). Asimismo la resiliencia es probablemente la única variable capaz de atribuir valor positivo a factores de riesgo que, de otra manera, serían interpretados sólo como amenazas que incrementan la probabilidad de resultados negativos o de decrementos en la probabilidad de resultados positivos (Masten, 2001).

De acuerdo con Bonanno (2008), es importante distinguir la resiliencia de la recuperación: mientras esta última está caracterizada por un retorno gradual a la normalidad después de un periodo de crisis más o menos prolongado en el tiempo, la resiliencia refleja la habilidad de mantener una trayectoria estable en las funciones vitales en el tiempo.

RESILIENCIA INDIVIDUAL

A nivel individual, la resiliencia es definida como la habilidad de una persona para «rebotar y recuperarse en frente a adversidades, incertidumbres, conflictos, fracasos, o incluso cambios positivos, progresos e incremento de responsabilidades» (Luthans, 2002). Bajo estas premisas, podría mostrar ser un recurso clave a la hora de favorecer la adaptación y el bienestar de los trabajadores en organizaciones turbulentas y estresantes como las actuales.

Según la literatura, enfrentadas a situaciones estresantes o adversas, las personas con altos niveles de resiliencia experimentan una mayor cantidad de emociones positivas con respecto a las personas con menor resiliencia, aunque la presencia de emociones negativas es comparable entre los dos grupos. La diferencia en los niveles de emociones positivas es causada por la habilidad característica de la resiliencia que permite rechazar adversidades, estrés, depresión, y seguir desarrollándose (Fredrickson, Tugade, Waugh, y Larkin, 2003). Es decir, las personas resilientes están mejor equipadas para tratar con los estímulos estresantes de los entornos de trabajo constantemente cambiantes, así como están más abiertas hacia las nuevas experiencias, son más flexibles delante de demandas cambiantes y muestran mayor estabilidad emocional también si enfrentadas a situaciones adversas (Tugade y Fredrickson, 2004).

Investigaciones recientes demuestran relaciones positivas entre resiliencia individual y rendimiento (Coutu, 2002; Luthans Avolio, Walumbwa y Li, 2005; Luthans, Vogelgesang y Lester, 2006; Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007), performance self-reported (Youssef y Luthans, 2007), satisfacción laboral (Larson y Luthans, 2006; Youssef y Luthans, 2007), compromiso organizacional (Youssef y Luthans, 2007), felicidad en el trabajo (Youssef y Luthans, 2007), esperanza (Luthans et al., 2007; Youssef y Luthans, 2007), optimismo (Luthans et al., 2007; Youssef y Luthans, 2007), emociones positivas (Fredrickson et al., 2003; Bonanno, 2008; Cohn, Fredrickson, Brown y Mikels, 2009) y autoeficacia (Bandura, 1997; Luthans et al., 2007). Además, la resiliencia individual favorece las emociones positivas y mantiene un clima más positivo en condiciones de altas demandas laborales (Tugade y Fredrickson, 2004).

A través del estudio de Lioassis, Shochet, Milllear y Biggs (2009), se ha también demostrado que al incrementar el nivel de resiliencia en personas adultas por medio de programas formativos específicos, se producen consecuencias positivas como el incremento de las creencias de eficacia acerca de las estrategias de afrontamiento, de la satisfacción en la conciliación familia-trabajo, del ajuste entre demandas laborales y familiares, así como un incremento de optimismo, vigor (medido como una dimensión del engagement) y bienestar psicológico.

Sin embargo, es importante resaltar que todos los resultados enunciados hacen referencia a la variable resiliencia a nivel individual. Eso es, en dicho estudio la resiliencia se ha medido y analizado como proceso individual y la persona ha contestado pensando en sí misma y en sus percepciones personales.

RESILIENCIA COLECTIVA

Conceptualizada a nivel de equipo, la resiliencia sirve para proveer a los equipos la capacidad de recuperarse de fracaso, retrocesos, conflictos, o cualquier otra amenaza contra el bienestar que un equipo puede experimentar (West, Patera y Carsten, 2009).

Sin embargo, no existen muchos estudios que indaguen la variable resiliencia a nivel colectivo. Por ejemplo, West et al. (2009) he encontrado que la resiliencia colectiva favorece la cohesión y la cooperación en los grupos de trabajo, pero solo a condición que haya habido muchas interacciones previas entre los miembro del equipo.

Según Beehr y O'Hara (1995), los estresores laborales conducen a tensiones psicológicas, por lo menos para la mayoría de las personas y en muchas condiciones. Diferentes estudios han demostrado los efectos nocivos del estrés en los equipo (Driskell y Salas, 1991). Eso puede ser debido a que, cuando se opera en situaciones estresantes, muchas personas comienzan a enfocarse hacia el interior, perdiendo el foco de la tarea en equipo y de las importantes interdependencias que existen en los miembros del grupo. La resiliencia colectiva podría ser una importante capacidad positiva a nivel de equipo que ayuda en la reparación y recuperación de los equipos cuando se enfrentan a situaciones potencialmente estresantes. Los equipos que muestran la capacidad de prosperar en situaciones de alta responsabilidad, de improvisar y adaptarse a los cambios significativos o estrés, o simplemente recuperarse de una experiencia negativa son posiblemente menos propensos a experimentar los efectos potencialmente perjudiciales de las situaciones de riesgo (West et al., 2009).

En este contexto, en el presente estudio se tomará en consideración la variable resiliencia colectiva, es decir medida a nivel colectivo y no individual, entre los grupos de trabajo.

EL MODELO HERO

La definición de organización saludable tomada como referencia en el presente estudio coincide con las características el modelo HERO - HEalthy y Resilient Organizations (Salanova y Schaufeli, 2009; Figura 1), que describe el funcionamiento de las organizaciones saludables y resilientes. En el modelo HERO de Salanova y Schaufeli se presentan los factores clave que, desarrollándose de forma sistemática e interactiva, determinan el éxito saludable de la organización: prácticas organizacionales saludables, capital psicológico positivo y resultados organizaciones saludables. La relación entre dichos factores influye en los procesos de trabajo en dirección de mejora constante en el tiempo.

Las prácticas saludables se definen como las acciones llevadas a cabo en una empresa para estructurar y gestionar los procesos de trabajo que estimulan el funcionamiento organizacional saludable. Es importante especificar que dichas prácticas no son técnicas tradicionales de desarrollo de Recursos Humanos, sino estrategias colectivas y componentes culturales de la propia organización, compartidas entre las personas que trabajan en ella. Las prácticas saludables se ponen en marcha a través de dos grandes tipos de recursos: lo recursos estructurales y los recursos sociales. Se definen recursos estructurales los que pertenecen al ambiente físico/estructural y se diferencian esencialmente en dos niveles: de tarea, o sea más próximos al



La resiliencia en el desarrollo de la organización saludable

empleado (ej., autonomía, claridad del rol laboral), y organizacionales, o sea relacionados con las prácticas directivas (ej., comunicación organizacional, formación y desarrollo de carrera). Se definen recursos sociales los que están relacionados con las personas con las cuales trabajamos y comprenden las redes sociales, las normas de conducta y la confianza entre compañeros, con jefes y con los clientes/usuarios.

Como resultados saludables se entienden los outputs de excelencia organizacional, como productos y/o servicios de excelencia, y de relaciones positivas con el entorno y la comunidad. Una organización saludable tiene como objetivo que sus productos y sus servicios sean positivos también para sus clientes y/o usuarios, y que sean optimas las relaciones de la organización con el ambiente extra-organizacional, la comunidad cercana y la sociedad en general.

Finalmente, como capital psicológico positivo se entienden los empleados saludables que componen la organización. Una organización saludable es una organización que cuida y desarrolla sus empleados porque también sean saludables. Empleados saludables son empleados que tienen «salud», entendida como estado de completo bienestar físico, social y psicológico. La salud de los empleados se puede incrementar gestionando las fortalezas y las habilidades personales de cada uno. Investigaciones previas (Luthans y Youssef, 2004; Stanjovik, 2006) han identificado unas características básicas que inciden de forma importante en el desarrollo de la salud de los empleados y son: autoeficacia, esperanza, optimismo, resiliencia y el engagement.



Figura 1. *The HERO Model (Healthy y Resilient Organization).*

EL MODELO RED

El concepto de demandas laborales tomado como referencia en el presente estudio coincide con la definición establecida en el modelo RED - Recursos, Emociones/Experiencias y Demandas (Salanova, Cifre, Martínez y Llorens, 2007; Figura 1).

En dicho modelo, se consideran demandas laborales las características del trabajo que requieren un esfuerzo físico y/o psicológico (mental y emocional) y por tanto tiene costes físicos y/o psicológicos. Es decir, las demandas hacen referencia a los aspectos físicos, sociales y

organizacionales que requieren, por parte de la persona, un esfuerzo mantenido y están asociados a un coste fisiológico y psicológico.

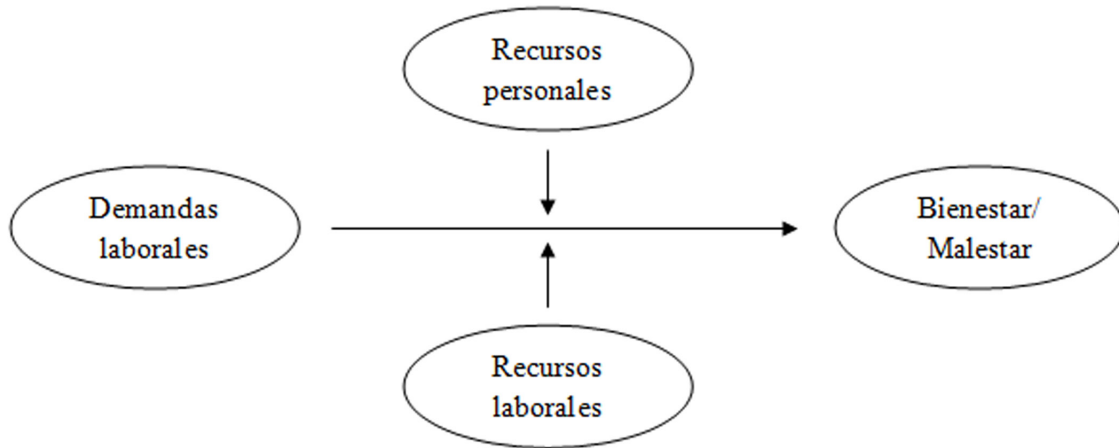


Figura 2. El modelo RED.

Según el modelo RED, es el ajuste o desajuste en la interacción entre demandas laborales y recursos personales y laborales que conlleva a experiencias de, respectivamente, bienestar o malestar para la persona y, en consecuencia, para la organización.

Además de las demandas laborales, las variables que componen el modelo RED son: i) los recursos personales, definidos como características de las personas que amortiguan las demandas y sus costes asociados y, en interacción con los recursos laborales, multiplican el crecimiento personal, el aprendizaje y la consecución de metas; ii) los recursos laborales, definidos como características del trabajo que reducen las demandas y sus costes asociados y estimulan el crecimiento personal, el aprendizaje y la consecución de metas; iii) el bienestar, definido como las emociones/experiencias positivas que genera el ajuste entre demandas y recursos en el trabajador; iv) el malestar, definido como las emociones/experiencias negativas que genera el desajuste entre demandas y recursos en el trabajador.

Centrándose en las demandas laborales, se seguirá una definición de las principales variables tomadas en consideración en el presente estudio. Se considera que un puesto de trabajo tiene sobrecarga cuantitativa, cuando el ocupante de este puesto percibe que la cantidad de trabajo que debe realizar le «sobrepasa», ya sea por falta de tiempo o por exceso de tareas. Se define sobrecarga mental el grado en que el trabajo exige mucha concentración, precisión, tener que estar pendiente de diferentes cosas al mismo tiempo (atención diversificada) y acordarse de muchas cosas. Se considere sobrecarga emocional el grado en que el trabajo exige que la persona se implique en él a nivel emocional, ya sea por tener que tratar personas (ciudadanos, usuarios, estudiantes, compañeros) difíciles o por tener que persuadir o convencer a otros. Se define conflicto de rol el grado en que el trabajador percibe demandas que son incompatibles entre sí, es decir, que para realizar una tarea debe dejar otra o por realizar alguna cosa correctamente, deberá hacer alguna cosa mal. Eso puede ser debido a que la persona reciba órdenes contradictorias de dos personas diferentes o que la manera en la que le dicen que debe realizar las tareas no es

exactamente como él/ella las haría. Es definida ambigüedad de rol el grado en que el trabajador no percibe claramente la función y las tareas que debe desarrollar a su puesto de trabajo, o sea no tiene claro qué debe hacer, como debe hacerlo y por qué debe hacerlo, etc. Finalmente, de define rutina el grado en que las tareas que se realizan en el puesto de trabajo son poco novedosas, repetitivas y poco cambiantes y no implican el uso de diferentes habilidades para realizar el trabajo.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general de investigación de este proyecto es indagar el rol de la resiliencia de los empleados en el desarrollo de las organizaciones saludables, entendidas como amalgama de prácticas saludables, capital psicológico positivo y resultados saludables, y tomando como marco de referencia la Psicología Ocupacional Positiva. En la figura 3 se presenta el modelo conceptual de la investigación. Seguirán mayores detalles acerca de los objetivos específicos y de las relaciones entre las variables del modelo.

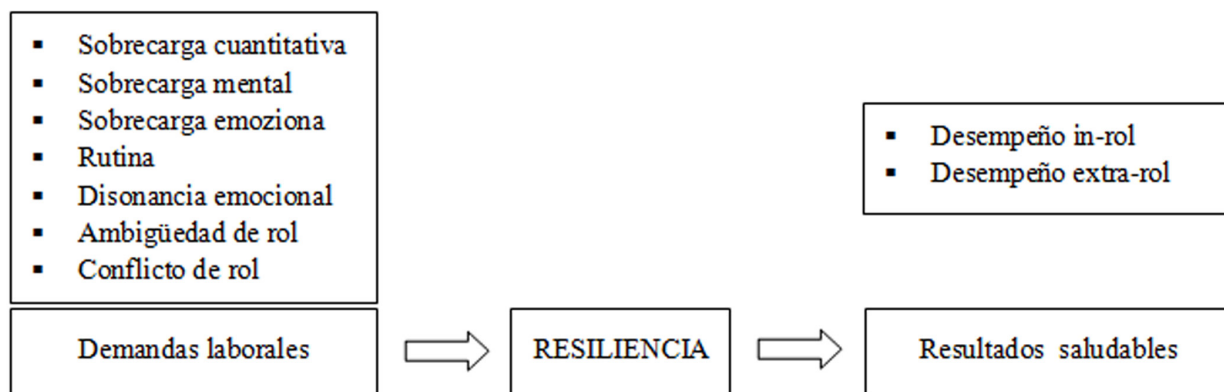


Figura 3. Modelo conceptual de investigación.

Por un lado, se espera confirmar que la resiliencia correlacione de forma positiva con la percepción de presencia en la organización de demandas laborales como la sobrecarga cuantitativa, sobrecarga mental, sobrecarga emocional, rutina, disonancia emocional, ambigüedad de rol y conflicto de rol. Eso es debido a que dichas demandas sean consideradas por los equipos como situaciones amenazantes, que por lo tanto pueden llevar al desarrollo de la resiliencia colectiva como recursos clave para hacer frente a tal situación y recuperarse.

Por otro lado, se pretende encontrar una correlación positiva entre la resiliencia de los empleados y los resultados organizacionales saludables, medidos a través del desempeño. Sin embargo la resiliencia, entendida como capacidad psicológica que afronta las condiciones adversas y favorece la adaptación, el cambio positivo y los buenos resultados, puede mostrar ser una capacidad clave a la hora de alcanzar objetivos y conseguir resultados que superan a las expectativas, de calidad y excelentes, en momentos de inestabilidad, incertidumbre y conflictos cómo los actuales.

Finalmente, se pretende indagar si la resiliencia colectiva actúa como variable mediadora entre las demandas laborales y los resultados saludables de desempeño in- y extra-rol. En este sentido, se entiende que el desarrollo de la resiliencia por parte de los equipos de trabajo actúa sobre la percepción de las demandas laborales de manera que estas no interfieran como factores estresantes que comprometen los resultados del grupo.

Las hipótesis de investigación generadas son las siguientes:

1. Hipótesis 1: Las demandas laborales: sobrecarga cuantitativa, sobrecarga mental, sobrecarga emocional, rutina, disonancia emocional, ambigüedad de rol y conflicto de rol, estarán positivamente relacionadas con el nivel de resiliencia colectiva.
2. Hipótesis 2: El nivel de resiliencia colectiva estará positivamente relacionado con los resultados organizacionales saludables, es decir desempeño in-role y extra-role.
3. Hipótesis 3: El nivel de resiliencia colectiva será mediador entre las demandas laborales y los resultados organizacionales saludables de desempeño in- y extra-rol.

METODOLOGÍA

MUESTRA

La muestra estará formada por los trabajadores de cinco Pymes del sector servicio distribuidas en la Comunidad Valenciana, distribuidos entre sus respectivos grupos naturales, por una muestra total de 43 grupos de trabajo. La recogida de datos se realizará mediante entrevistas estructuradas a los gerentes de esas organizaciones, cuestionarios a empleados, supervisores y clientes, así como información documental sobre la organización. Se organizará el pase de cuestionarios por grupos naturales formados por empleados que trabajan de manera conjunta y su supervisor inmediato.

INSTRUMENTO

Las variables incluidas en el presente estudio, forman parte de la batería de cuestionarios RED_PYMES, elaborado y validado por el equipo de investigación WoNT de la Universitat Jaume I, en su versión para trabajadores. Los participantes contestan en una escala tipo Likert con siete puntos de anclaje.

DISEÑO

Se trata de un diseño de investigación transversal, con un momento de recogida de datos. El estudio se configura como un estudio de campo y la suministración de los cuestionarios a los empleados será organizada por grupos naturales de trabajo.

ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se realizarán análisis descriptivos, análisis de fiabilidad, así como estudios de asimetrías y curtosis para verificar que las variables sean distribuidas de forma normal. A seguir, se efectuarán análisis de acuerdo entre grupo, para asegurar que se pueda trabajar con datos agregados.

Finalmente, el modelo será puesto a prueba a través de ecuaciones estructurales (SEM).

CONCLUSIONES

A través del desarrollo de este proyecto se pretende llevar a cabo aportaciones tanto teóricas como aplicadas.

Empezando por las aportaciones teóricas, se pretende investigar cuál es el rol de la resiliencia colectiva en el contexto de las Pymes y de acuerdo con la perspectiva teórica de la Psicología Ocupacional Positiva. En específico, se quiere determinar si la resiliencia colectiva se configura como una capacidad clave para contrastar demandas laborales intensas, eso es, si los grupos de trabajo expuestos a condiciones de trabajo estresantes desarrollan un mayor nivel de resiliencia y si dicha fortaleza determina e incrementa su desempeño.

Desde una perspectiva más aplicada, se pretende conocer cuál es el rol de la resiliencia en el desarrollo saludable de los grupos en su contexto laboral. Es decir, si se verifica y confirma el efecto de la resiliencia colectiva como mediadora entre demandas laborales intensas y resultados organizacionales saludables, el objetivo es elaborar guías y protocolos que permitirán generar empleados resilientes en el contexto particular de las PYMEs. Por tanto, el beneficio no será de tipo sólo económico para las PYMEs sino también social, puesto que permite mejoras en la calidad de vida de los trabajadores.

Finalmente, los resultados obtenidos se podrán divulgar tanto a nivel científico como a nivel profesional y de esta manera podrán hacerse extensibles a la comunidad científica, a las PYMEs de la Comunidad Valenciana y, posiblemente, a las PYMEs españolas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTONOVSKY, A (1996): «The salutogenic model as a theory to guide health promotion», *Health Promotion International*, 11(1): 11-8.
- AVEY, J.B., WERNING, T.S. y LUTHANS, F. (2008): «Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviours», *Journal of applied behavioral science*, 44: 48.
- BANDURA, A. (1997): *Self-Efficacy. The exercise of control*. Nueva Jersey: Freeman.
- BECOÑA, E. (2006): «Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto», *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3): 125-146.

- BEEHR, T.A. y O'HARA, K. (1995): «Methodological designs for the evaluation of occupational stress interventions: Preview», en S.V. KASL y C.L. COOPER (Eds.), *Stress and health: Issues in research methodology*. Oxford, England: John Wiley y Sons. Pp. 79-112.
- BONANNO, G.A. (2008): «Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?», *Psychological Trauma: Theory, research, Practice and Policy*, S(1): 101-113.
- COHN, M.A., FRIEDRICKSON, B.L., BROWN, S.L. y MIKELS, J.A. (2009): «Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience», *Emotions*, 9(3): 361-368.
- COUTU, D.L. (2002): «How resilience works», *Harvard Business Review*, 80(3): 46-55.
- DRISKELL, J.E. y SALAS, E. (1991): «Group decision making under stress», *Journal of Applied Psychology*, 76: 473-478.
- EUROPEAN FOUNDATION FOR THE IMPROVEMENT OF LIVING AND WORKING CONDITIONS (2007): «*Work-related stress 2007*». (en línea) <<http://www.eurofound.europa.eu/ewco/reports/TN0502TR01/TN0502TR01.pdf>>.
- FREDRICKSON, B.L., TUGADE, M.M., WAUGH, C.E. y LARKIN, G.R. (2003): «What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotion following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001», *Journal of Personality and Social Psychology*, 84: 365-376.
- KANIGEL, R. (2001): «Are You Resilient?», *New England Financial Journal*, 46-51.
- LARSON, M. y LUTHANS, F. (2006): «Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes», *Journal of Leadership and Organization Studies*, 13: 75-92.
- LIOSIS, P.L., SHOCHET, I.M., MILLEAR, P.M. y BIGGS, H. (2009): «The Promoting Adult Resilience (PAR) program: the effectiveness of the second, shorter pilot of a workplace prevention program», *Behaviour Change*, 26(2): 97-112.
- LONGSTAFF, P. (2005): *Security, resilience, and communication in unpredictable environments such as terrorism, natural disasters and complex technology*. Cambridge, MA: Harvard University.
- LUTHANS, F. (2002): «The need for and meaning of positive organizational behavior», *Journal of Organizational Behavior*, 23: 695-706.
- LUTHANS, F., AVOLIO, B.J., AVEY, J.B. y NORMAN, S.M. (2007): «Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction», *Personnel Psychology*, 60: 541-572.

- LUTHANS, F., AVOLIO, B.J., WALUMBWA, F.O. y LI, W. (2005): «The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance», *Management and Organization Review*, 1: 247-269.
- LUTHANS, F., VOGELGESANG, G.R. y LESTER, P.B. (2006): «Developing the psychological capital of resiliency», *Human Resource Development Review*, 5(1): 25-44.
- LUTHANS, F. y YOUSSEF, C.M. (2004): «Human, social and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage», *Organizational Dynamics*, 33: 143-160.
- LUTHAR, S.S., CICCETTI, D. y BECKER, B. (2000): «The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work», *Child Development*, 71(3): 543-562.
- MALLAK, L. (1998): «Putting organizational resilience process to work», *Industrial Management*, 40: 8-14.
- MASTEN, A.S. (2001): «Ordinary magic: Resilience processes in development», *American Psychologist*, 56(3): 227-238.
- SALANOVA, M. (2008): «Organizaciones saludables y desarrollo de Recursos Humanos», *Revista de trabajo y seguridad social. CEF* 303.
- SALANOVA, M. (2009): «Organizaciones saludables, organizaciones resilientes», *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 58: 18.
- SALANOVA, M. (2010): *Psicología de la salud ocupacional. Síntesis*.
- SALANOVA, M., CIFRE, E., MARTÍNEZ, I. M. y LLORENS, S. (2007): *Caso a caso en la prevención de los riesgos psicosociales. Metodología WoNT para una organización saludable*. Bilbao: Lettera.
- SALANOVA, M., LLORENS, S., CIFRE, E. y MARTÍNEZ, I.M. (2006): «Generando organizaciones saludables: Metodología WoNT para la Evaluación y Prevención de Riesgos Psicosociales en el Trabajo», en *Manual de Evaluación de Riesgos Psicosociales*. Barcelona: Foment de Treball.
- SALANOVA, M. y SCHAUFELI, W.B. (2009): *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHAUFELI, W.B. (2004): «The future of Occupational Health Psychology», *Applied Psychology: An international review*, 53: 502-517.
- SELIGMAN, M. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000): «Positive psychology: An introduction», *American Psychologist*, 55(1): 5-14.
- STANJOVIK, A.D. (2006): «Development of a core confidence-higher order construct», *Journal of Applied Psychology*, 91: 1208-1224.
- TUGADE, M.M. y FREDRICKSON, B.L. (2004): «Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences», *Journal of Personality and Social Psychology*, 86: 320-333.

- WEST, B.J., PATERA, J.L. y CARSTEN, M.K. (2009): «Team level positivity: investigating positive psychological capacities and team level outcomes», *Journal of Organizational Behavior*, 30: 249-267.
- YOUSSEF, C.M. y LUTHANS, F. (2007): «Positive organizational behavior in the workplace. The impact of Hope, Optimism and Resilience», *Journal of Management*, 33(5): 774-800.



Jornades de Foment de la Investigació

**ANÁLISIS SOBRE LA REALIDAD
DE UN CENTRO:
CULTURA ESCOLAR IMPLÍCITA**

**Paula ESCOBEDO PEIRO
Ana DOMÉNECH VIDAL**

NECESIDADES DEL CENTRO

Este trabajo se realiza a partir del estudio de un centro educativo de educación infantil y primaria. En el mismo, el profesorado ya ha recibido formación basada en la investigación-acción. Desde el 2007, la mirada de algunos y algunas docentes sobre su centro ha cambiado y se han transformado sus prácticas para poder responder a la diversidad existente en el aula. Estos docentes quieren caminar hacia la escuela inclusiva.

Es importante a la hora de plantearnos la escuela inclusiva reflexionar sobre el papel del maestro en la sociedad y replantear en algunos casos aquellas concepciones que no se adecuen a la realidad. Es decir, si los y las docentes tienen que formar a ciudadanos críticos, su deber no es solamente transmitir conocimientos. Entonces, ¿qué escuela necesitamos para poder cumplir con el papel docente? Una escuela abierta, que aprende. Es decir, una escuela inclusiva.

La inclusión es el modelo pedagógico educativo que puede atender a la diversidad de todo el alumnado. Según Parrilla (2002: 19):

La inclusión supone una nueva ética, un marco de referencia más amplio sobre los derechos de las personas que el mantenido desde las reformas integradoras. Desde el derecho específico que se defendía en el Principio de Normalización, se pasa al marco amplio (universal) de la Declaración de los Derechos Humanos como referente desde el que pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas. La inclusión se plantea pues como un derecho humano. De este modo lo que empezó siendo un movimiento circunscrito a los «derechos de las personas discapacitadas» y suscrito por poco más de una docena de países occidentales, ha ido ampliando y revisando su alcance a través de la vinculación de la integración a nociones de justicia y equidad social.

Los docentes de este centro, cada curso se forman desde la perspectiva de la investigación-acción, en algún aspecto educativo que les acerque a la escuela inclusiva. Este curso 2009-2010, los y las docentes proponen el tema de la convivencia, en concreto, formación en resolución de conflictos y mediación.

Para contextualizar el tema en el momento social actual, podemos indagar en la realidad de algunos centros educativos que también demandan formación en la temática. En los últimos años la sociedad experimenta ciertos cambios que implican transformaciones en el contexto educativo, para poder responder a la diversidad del aula. Estos cambios crean una realidad que supera los campos de acción de los maestros/as, haciendo que éstos remodelen sus prácticas.

Respecto a la convivencia y resolución de conflictos, deberíamos centrarnos en los aspectos que ayudan a fomentar la convivencia, más que en modelos para resolver la violencia. No obstante, es interesante conocer los métodos que promueven una resolución pacífica de los conflictos. Podemos centrarnos en la teoría conductual e Interaccionista que «no solamente acepta el conflicto, también lo provoca y alimenta. [...] Interpreta que el conflicto es la única vía que posee la sociedad y el individuo para renovarse y salir del estancamiento» (González, 2009: 206). Por esta razón una resolución de conflictos adecuada desde los centros y las familias puede provocar cambios favorables en la convivencia. También Torrego (2008: 24), hace su aportación al respecto cuando indica que en los últimos años se incorporan a los centros educativos equipos de mediación para responder educativamente a los conflictos que surgen: «La incorporación

institucional de equipos de mediación de conflictos a los centros escolares nace de la inquietud por responder de un modo educativo y dialogado a los conflictos de convivencia, disciplina y violencia en las escuelas». La mediación en la escuela es una estrategia que favorece y posibilita un clima adecuado y pacífico en el centro.

Munné (2006: 85) constata que la mediación más que un método es una cultura y concluye lo siguiente, «como cultura, la mediación en la escuela implica una nueva forma de relacionarse desde la docencia y un carácter transformativo en el alumnado». Es decir, debemos entender la mediación en la escuela como una filosofía de vida.

Este tema se relaciona con la inclusión, en el sentido de crear una cultura de resolución de problemas en la que cada persona aprenda a resolver las dificultades para obtener un buen aprendizaje en la vida cotidiana.

Ainscow (2002: p. 81), defiende que uno de los objetivos de la inclusión es:

La creación de una cultura de resolución de problemas en la cual cada implicado aprende cómo usar las experiencias y los recursos de los demás para hallar mejores medios de franquear las barreras que dificultan el aprendizaje. Mi punto de vista es que éste es el obsequio más importante que la comunidad implicada [...] puede ofrecer al movimiento hacia unas formas de educación más inclusivas.

Las prácticas inclusivas toman una nueva perspectiva educativa y se alejan de los modelos de exclusión. Podemos destacar también el modelo integracionista que intenta normalizar las diferencias entre el alumnado con n.e.e. (necesidades educativas especiales) y el que no está diagnosticado como tal. Sin embargo, desde este modelo no se atiende a la diversidad de todo el alumnado. Es un modelo homogéneo, en lugar del inclusivo que es heterogéneo.

Desde el modelo integracionista que atiende a la diversidad de los alumnos con n.e.e. pasamos a un modelo inclusivo que atiende a las necesidades de todo el alumnado en el aula.

En este momento, aunque las escuelas con modelos segregacionistas son un impedimento para el desarrollo personal y social del alumnado, siguen existiendo en la actualidad. En la educación de nuestros días para poder atender a la diversidad del aula aplicamos «parches educativos». Con esto quiero decir que no damos una solución que rompa estructuras sino que nos empeñamos en dar soluciones desde estructuras que no propician la respuesta a esa diversidad. Por lo general, se propone la atención a la diversidad desde modelos integracionistas que no responden a la diversidad de todo el alumnado.

La mejor respuesta a la diversidad parte de enfoques inclusivos. Sin embargo, no debemos pensar que la inclusión es un modelo exclusivo del ámbito educativo. Más bien es una filosofía de vida. Creer en la inclusión supone replantear el papel de la persona en la sociedad.

Parrilla (2002: 24) también remarca esta idea de la inclusión.

La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.). La inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio. Por tanto, el referente básico de la inclusión es el marco social.

La inclusión fomenta la igualdad, remarcando que es un derecho de las personas. Todos tenemos derecho a la igualdad de oportunidades. Además, desde la inclusión valoramos la diferencia desde la diversidad de cada persona, por tanto, supone un enriquecimiento cultural y educativo.

METODOLOGÍA

El trabajo se enmarca dentro de la perspectiva cualitativa, el diseño de la investigación es emergente; no podemos plantear todas las acciones de antemano, sino que éstas van surgiendo de las necesidades que se detectan en el contexto a explorar.

Para la investigación cualitativa, algunos rasgos esenciales son los que destaca Flick (2007: 18), «a elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción de conocimiento y la variedad de enfoques y métodos».

En nuestra investigación, el problema se define a partir de la realidad estudiada. El diseño, también está abierto al cambio. Nuestras preguntas necesitan de un tratamiento cualitativo de los datos para ser respondidas. Se trata de un estudio de caso centrado en la realidad de un colegio de educación infantil y primaria. Como dice Stake (2007: 11): «el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes».

Indagamos en la situación escolar, en concreto en la filosofía del centro y en la cultura que emerge. Porqué nos interesa ese centro y conocer qué está ocurriendo en él. Stake (2007), señala la particularidad de los estudios de caso, el interés de profundizar en el caso y no la búsqueda de generalización. En este centro, exploramos la realidad que impregna las prácticas de los docentes no para moralizar, sino para devolverles la mirada sobre su centro.

LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMO EXPLORACIÓN EN EL CAMPO

Para responder a la necesidad de formación en resolución de conflictos, de los y las docentes del centro, se realiza un taller sobre la temática. Pero antes se pregunta al alumnado y a las familias si ellos también quieren asistir al taller para formarse en el tema.

Se proponen grupos de discusión para conocer las percepciones y necesidades de los distintos colectivos ante la resolución pacífica de conflictos. Con el objetivo de planificar un taller lo más contextualizado posible a las necesidades de los participantes.

Los grupos de discusión los alumnos y el de las familias se realizan el 20 de enero del 2010 y el de los y las docentes, el 25 de enero.

El equipo de investigación se encarga de analizar los grupos de discusión y a partir del mismo, proponer temas para el taller.

Algunos de los temas que emergen de los grupos de discusión son los siguientes:



Análisis sobre la realidad de un centro: cultura escolar implícita

- La *filosofía del centro* no es compartida, no todo el profesorado apoya el modelo inclusivo y quiere transformar su centro desde esta perspectiva.
- Los *valores* entre los docentes no están consensuados. Cada persona cumple las normas que considera en función de sus valores personales, no obstante, no ha habido un consenso a la hora de repensar los valores del centro para cumplir con las normas.
- La *implicación de las familias* es un aspecto en el que no están de acuerdo todos los y las miembros del claustro. Hay quienes no aceptan la opinión de las familias y el alumnado acerca de temas educativos del centro.
- La *mediación*, en general se opina que es un método adecuado para resolver los conflictos. Los grupos de las familias, los docentes y el alumnado están de acuerdo en que en el centro haya formación en mediación a nivel de alumnado.

Después de analizar los grupos de discusión, replanteamos nuestro problema de investigación. Nos interesa analizar la cultura del centro para poder conocer la realidad del centro.

Las preguntas de investigación a las que responderemos en este artículo son:

- ¿Cuál es el papel del maestro en el centro?
- ¿Existen valores compartidos entre los docentes?
- ¿Cómo es la implicación de las familias en la escuela?

TALLER SOBRE RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS

Los temas surgidos en los grupos de discusión, como por ejemplo, la mediación y el cumplimiento de normas, se tratan en una reunión con el equipo de investigación y el claustro de profesorado. Sin embargo, tan sólo se concretan dos sesiones para el taller:

- **Sesión 1.** Tema: *la mediación*. Impartida por un mediador de etnia gitana. El 22. 02. 10. Público: sesión para todos los y las docentes. Sesión compartida entre parte del profesorado que pueda y quiera asistir; familias que quieran; alumnado de tercer ciclo y del aula especial del primer ciclo de la ESO.
- **Sesión 2.** Tema: *elaboración democrática de normas*. Impartida por una profesora titular del Departamento Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. El 01. 03. 10. Sesión dedicada a los docentes, con la condición de que los contenidos impartidos tengan un efecto en el aula y en el centro. En este momento el taller queda estancado, a expensas de que el claustro consensúe otro tema a tratar en el taller. Al cabo de dos meses, desde la última reunión del equipo de investigación con el profesorado, nos llaman para que un miembro del equipo imparta una sesión del taller sobre habilidades cooperativas.

- **Sesión 3.** Tema: *habilidades comunicativas*. Impartida por una profesora titular del departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón. El 07. 05. 10. Los participantes en la sesión son los miembros del claustro.

En las distintas sesiones detectamos falta de motivación en parte del profesorado. En algunos casos, se manifestaba poco acuerdo con el ponente y en otros el lenguaje no verbal denotaba poco interés en los y las asistentes.

No podemos dar por finalizado el taller con la realización de tres sesiones, ya que no ha sido tiempo suficiente para tratar todos los temas detectados en los grupos de discusión. No obstante, la falta de interés por parte de la mayoría de docentes hacia el mismo es un impedimento para seguir.

Sin embargo, decidimos indagar en la realidad que existe en el centro para poder entender qué está sucediendo. El objetivo es devolverles nuestra mirada sobre su realidad, con el fin de provocar una reflexión que les motive al cambio hacia la escuela inclusiva, ya que éste era el objetivo del centro desde el 2007. Aunque en este curso se ha perdido un poco esa filosofía inclusiva a nivel de centro, ya que no todos los docentes que demandan la transformación hacia la escuela inclusiva creen en ella.

ENTREVISTAS

Seguimos indagando en el contexto del centro para conocer qué está ocurriendo, que aspectos están influyendo en la falta de motivación hacia los temas del taller. Decidimos realizar entrevistas, centrándonos en las categorías que consideramos de mayor importancia para explicar la realidad del centro.

Nos centramos en los docentes y alumnado para conocer su perspectiva sobre el centro, aunque en este artículo presentaré la perspectiva de los docentes. Tanto docentes como alumnado conviven en el centro a diario y su visión nos puede aportar la realidad escolar.

En el caso de las familias, tenemos situaciones muy diversas y no podemos acercarnos a todas ellas. Las familias a las que podemos entrevistar son aquellas que se implican. Sin embargo, ellas no nos muestran una visión compleja del centro, ya que son una minoría. No obstante, su participación es en algunas tareas muy específicas del centro y responde en todos los casos a propuestas y necesidades de los y las docentes.

DOCENTES

Realizamos un muestro teórico. Después de observar, a lo largo de las sesiones con el claustro, las motivaciones de cada docente, seleccionamos a personas que puedan mostrarnos una realidad completa del centro.

Seleccioné a X., totalmente comprometido/a con el cambio, a N., que ha estado con una baja durante 4 meses. Esta persona en una sesión manifestó que desde una visión externa al centro, eran muy notables los cambios. También seleccionamos a Y., que al principio era muy reacio/a al cambio y todavía le cuesta creer en él, aunque no lo manifiesta explícitamente.

- X.: es una persona que muestra una visión muy global sobre el centro, conoce a algunas familias y tiene contacto con ellas. Le gusta el trabajo social y estaría dispuesta a ir a tomarse café a la casa de algunas familias para ganarse su confianza y poder trabajar juntos. Pretende ayudar a estas familias, para que sus hijos/as tengan más igualdad de oportunidades en la sociedad. Le gusta su trabajo, aunque a veces, puede sentir «agobio» porque es consciente de que no tiene el apoyo de muchos compañeros/as.
- N: ha estado fuera del centro durante cuatro meses. Cuando vuelve al centro explicita los cambios que ha observado y anima a sus compañeros/as a seguir. Confía en el equipo de investigación, ya que son notables los cambios producidos desde el trabajo conjunto. Puede ser una buena informadora para aportarnos una mirada crítica más externa del centro, pero conociendo toda la historia anterior e implicada con la escuela.
- Y.: es interesante analizar lo que nos pueda aportar, ya que en un principio era reacio/a a los cambios y poco a poco ha ido incorporando prácticas innovadoras en el aula. No obstante, parece que sigue sin creerse y sin ver factible la escuela inclusiva.

Las preguntas de la entrevista, las elaboramos en función de las categorías obtenidas después de analizar los grupos de discusión. Para poder focalizar los datos en aquellos aspectos sobre los que queríamos saber más. Los bloques principales, sobre los que indagar eran el papel del maestro, la implicación de las familias en la escuela, los valores compartidos, la resolución de conflictos, la mediación y la filosofía de centro.

Una vez analizadas estas primeras entrevistas, se realiza una segunda con los tres miembros del equipo docente. Esta vez para indagar en aquellas categorías sobre las que necesitamos más información.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez, grabadas las sesiones a analizar (entrevistas y grupos de discusión) transcribimos los datos. Sobre la transcripción los analizamos.

En función a los datos que queremos explorar y a las preguntas que queremos responder, planteamos un tratamiento cualitativo de los datos.

En este sentido, nuestra investigación es inductiva. No estamos sujetos a la teoría, sino que la teoría se genera a partir de los datos. Por tanto, no se establecen determinadas categorías a investigar, sino que estas emergen.

En nuestra investigación, agrupamos los datos de las entrevistas en categorías. Éstas no están predeterminadas sino que emergen.

En el caso de esta investigación analizamos los datos mediante el método comparativo constante. En este aspecto, nos aproximamos a la teoría fundamentada de Glaser y Strauss.

Utilizamos el programa informático Nudist Vivo versión 7.0., durante el proceso de categorización de los datos.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES

Analizamos y categorizamos los datos y realizamos una red conceptual desde el programa informático (Figura 1).

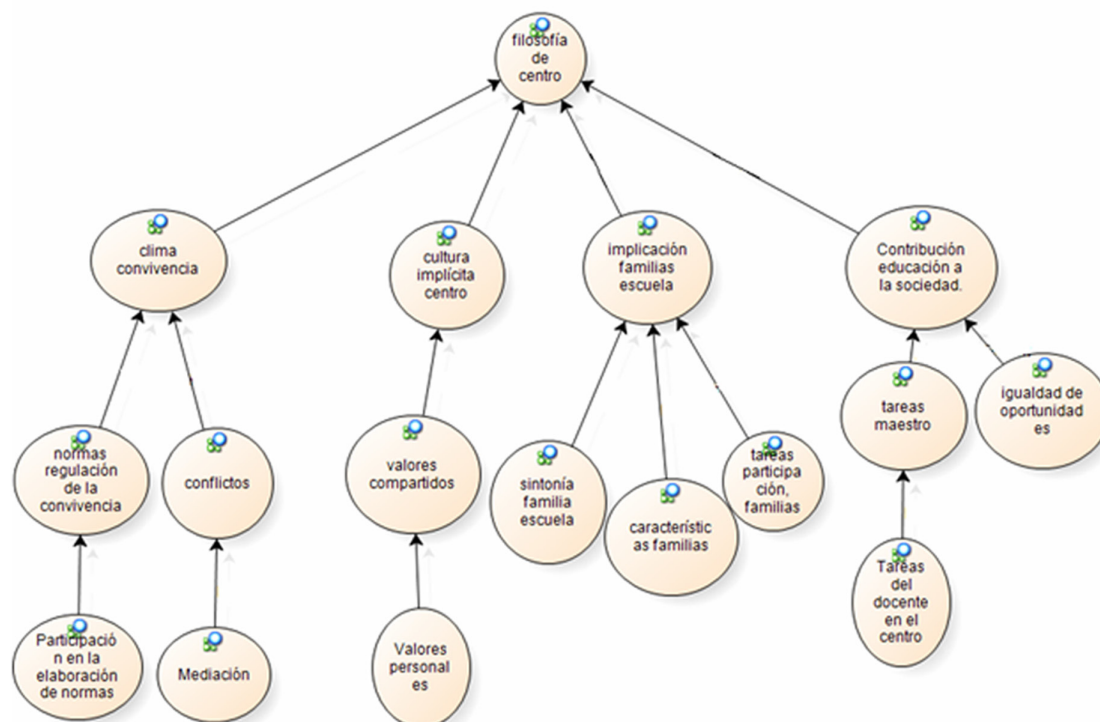


Figura 1. Red conceptual primera entrevista docentes.

Tras detectar las categorías se realiza una segunda entrevista para centrarnos en aspectos compartidos sobre la filosofía de centro, valores, cohesión entre docentes y en la implicación con las familias. Los resultados que obtenemos tras el análisis se exponen a partir de una red conceptual, en la figura 2.

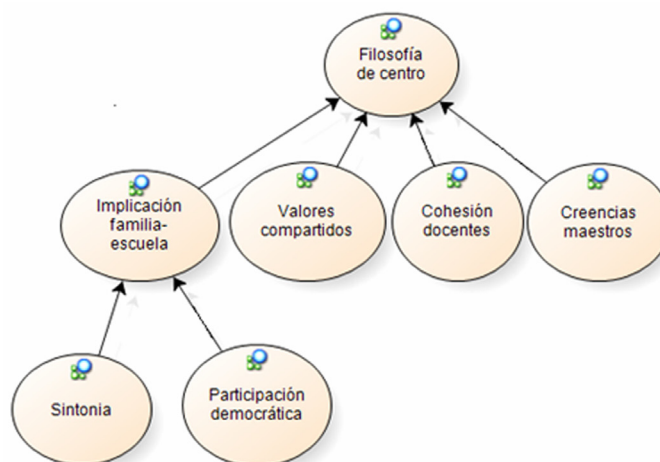


Figura 2. Red conceptual segunda entrevista docentes.

Análisis sobre la realidad de un centro: cultura escolar implícita

La **filosofía** en el centro no está compartida. Aunque la totalidad del claustro dice querer caminar hacia la escuela inclusiva, de los 19 maestros 7 realizan algunas prácticas inclusivas.

Y: «En metodologías o en la filosofía del centro sí que hay diversidad». (Segunda entrevista).

A continuación, adjunto la opinión de un/a docente hacia la escuela inclusiva, explicitada en la segunda entrevista:

Y: «No me lo creo porque no pienso que en ese cole los maestros sean tan super “guay”, las familias “super guays” y hayan conseguido esas cosas que yo aquí veo tan difíciles y tan imposibles. Cuando me dicen que allí está funcionando tan bien yo digo, esto a mi no me cuadra [...]».

La **cultura escolar** emergente en el centro desvela que se trata de un colegio con un claustro poco cohesionado. El profesorado del centro comparte con sus compañeros/as de ciclo sus inquietudes, aunque a nivel de escuela no se llega a un consenso sobre las prácticas docentes.

N: «Hay cohesión en los ciclos, pero como grupo de claustro pienso que...» [Dice que no con el lenguaje no verbal, moviendo la cabeza]. (Segunda entrevista).

Los **valores** entre el profesorado son muy diversos y no se han consensuado. Sería positivo consensuar algunos valores.

Y: «Es difícil aunar criterios pero sí que podría haber algunos aspectos básicos a compartir. Hay aspectos que sí se pueden aunar, poner normas y cumplirlas». (Primera entrevista).

No todos los y las docentes tienen la misma opinión sobre la **implicación** de las **familias** en el aula. Para algunos y algunas la participación democrática de las familias es un reto y se vive como una experiencia positiva. Pero este sentimiento no es compartido por todos.

La **diversidad** no se vive en todos los casos como un enriquecimiento.

N: «Hay gente que quiere trabajar con esa diversidad y hay gente que tiene que soportar esa diversidad». (Primera entrevista).

Además, existen distintas concepciones respecto a la diversidad. Hay quienes entienden que la diversidad es una realidad en el aula. Se asocia la diversidad a la persona y también a capacidades. Sin embargo, hay quién asocia la diversidad desde un modelo integracionista, que la valora desde las personas con necesidades educativas especiales. En este caso, también se asocia la diversidad a las personas que son diferentes a la mayoría.

X: «En el centro hay poca diversidad, la mayoría, son de etnia gitana». (Primera entrevista).

Respecto al papel del maestro, en este centro hay variedad de visiones. Por una parte se considera el papel del docente como transmisor de cultura.

Y: «Por una parte transmisor de cultura, por otro educador. Ayuda en parte a formar a la persona. Se supone que es quien provoca que se produzca el proceso de aprendizaje en el niño». (Primera entrevista).

En este caso no se habla de la construcción de la cultura ni de la construcción de valores, sí que destaca el valor de formar a personas, pero desde la cultura del profesional.

Por otra, el docente para motivar el aprendizaje. Y también aparece en este momento la parte emocional. Es la visión que estaría más abierta a la diversidad del alumnado.

X: «Enseñar a aprender, despertar el interés del alumno hacia cualquier aprendizaje, parte emocional o afectiva, ayudarlo a relacionarse con el resto de compañeros, importancia de las relaciones que se establecen tanto del alumnos con los adultos como con el resto de compañeros». (Primera entrevista).

Además, hay quién destaca el papel del docente como modelo educativo.

N: «Importancia del maestro y el tutor como persona de referencia. Este año el tutor siempre está en el aula, aunque además puedan entrar otras personas». (Primera entrevista).

En este caso es el alumno quien debe adaptarse al contexto. Es decir, el docente es el modelo que el alumnado debe aprender.

EL SENTIDO DE NUESTRA APORTACIÓN PARA LA ESCUELA

Realizamos una sesión de clausura del trabajo y de nuestra intervención en el centro. El objetivo de esta sesión es provocar una reflexión en los y las docentes. El sentido que tiene nuestro trabajo para el centro reside en la devolución de lo observado y analizado sobre su realidad. Por eso, en una sesión conjunta entre el equipo de investigación y el claustro retornamos la información que ellos mismos han hecho emerger.

Esta devolución pretende que los y las docentes reflexionen sobre todos los cambios y situaciones de estancamiento a lo largo del curso. Es interesante que recuerden su objetivo a nivel de centro de querer convertirse en una escuela inclusiva. Este objetivo a lo largo del tiempo se ha desvanecido y en el momento actual el profesorado más implicado con el cambio demanda a sus compañeros las ganas de soñar juntos.

En la sesión, el equipo de investigación destacamos los siguientes temas: la convivencia, las normas, los valores, la toma de decisiones, la implicación de las familias, la cohesión entre ciclos, el valor del respeto y el modelo pedagógico de la escuela inclusiva.

En el centro existe una gran preocupación porque haya un clima adecuado de **convivencia**. A lo largo de los últimos años, este clima ha mejorado, tanto a nivel de alumnos como por parte de los docentes. Los conflictos se han reducido y se gestionan de manera más adecuada. Es decir, en general, cada maestro o maestra va resolviendo los conflictos que se desarrollan en su clase.

El incumplimiento de normas es un tema que preocupa a los y las docentes. No obstante, durante el curso no se ha llegado a elaborar normas democráticamente con las familias y el alumnado. Además, un tema que está influyendo en el cumplimiento de normas son los **valores personales**. Por esto, es importante consensuar los valores para poder plantear objetivos comunes.

Otro aspecto al que se le da importancia en el centro es a **tomar de decisiones democráticamente**. Por eso se reúne el claustro para tratar temas sobre aspectos educativos y pedagógicos.

En la toma de decisiones es importante el diálogo. En este centro hay una buena predisposición a la hora de acudir a las reuniones. Se da mucha importancia al tema del diálogo, ya se reúnen con bastante frecuencia. Sin embargo, sí que es cierto que en algunas reuniones el profesorado ha pedido la opinión de todas y todos los compañeros.

Respecto a la participación de las familias, es un tema que interesa a las y los maestros, y actualmente hay espacios compartidos entre algunas familias y algunos docentes, como por ejemplo: la escuela de madres, las comisiones y las asambleas.

Sin embargo, es un tema que no está resuelto.

X: «No hay una relación fluida con las familias».

Por otra parte, es importante el trabajo que hay entre ciclos que actualmente es más compartido. Parece que se aspira a una visión conjunta de escuela. Una visión inter-ciclos, más compartida.

X: «Trabajo muy independiente entre ciclos. Es difícil aunar criterios pero sí que podría haber algunos aspectos básicos a compartir».

El respeto es un tema que ha aparecido en distintas reuniones, aunque no siempre explícito. Parece que preocupa mucho, pero podríamos decir que es un asunto que no está resuelto.

El modelo de escuela inclusiva es un modelo que atrae, al menos a parte del profesorado del centro y parece ser un modelo hacia el que caminar. Sin embargo, aún no hay esa identificación del centro con este modelo.

CONCLUSIONES

El trabajo de un centro que camina hacia la escuela inclusiva no es fácil. Se deben romper estructuras asimiladas desde hace años y el cambio hacia un futuro desconocido puede provocar miedo en los profesionales de la educación. Blanco (1999: 64) confirma que «[i]ncluir a todos los alumnos en el sistema educativo y lograr que aprendan lo máximo posible es una tarea compleja, pero no por ello hay que renunciar a este objetivo».

En el caso de este centro, gran parte del profesorado no cree que su colegio puede convertirse en una escuela inclusiva. Entienden los cambios y las transformaciones desde una perspectiva integracionista, donde los que deben adaptarse a la cultura escolar son las familias y los docentes, en lugar de crear una cultura escolar entre docentes, alumnado y familias.

Se trata de un centro con valores poco compartidos entre docentes. La implicación de las familias no se ve como positiva para todos los docentes y en definitiva no hay un trabajo conjunto a nivel de escuela.

Estas afirmaciones que se justifican con los datos responden a la cultura escolar del centro como el aspecto clave para poder generar transformaciones en la escuela. Como dice Ainscow (2002: 74):

En el pasado, se ha prestado escasa atención al potencial de la cultura escolar para apoyar y sostener los desarrollos en la enseñanza y el aprendizaje. Es a través de culturas inclusivas en las escuelas como pueden conservarse y transmitirse a las siguientes generaciones de docentes y alumnos estos cambios políticos y prácticos logrados por una comunidad escolar.



Algunos de los docentes entienden la inclusión desde el modelo integracionista y desde esta perspectiva no desarrollan una transformación en el centro.

La resistencia a crear un nuevo contexto de diálogo y participación de las familias responde a la premisa de considerar su cultura la dominante y la de las familias del centro, la que debe adaptarse a sus normas.

Según Parrilla (2002: 18) la inclusión significa «participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.».

Este aspecto, es un tema que no está resuelto en el centro, ya que las familias no se implican en la dinámica del centro y no participan activamente en la toma de decisiones ni en el aprendizaje de la escuela.

Otro aspecto a destacar sobre la realidad del centro, es que algunos docentes no son conscientes de la diversidad del alumnado. En algunos casos se entiende la diversidad tan sólo de los y las alumnas que son diferentes a la mayoría.

Echeíta (2005: 2), distingue por una parte la atención a la diversidad de todas las personas «tiene que ver con la tarea de cómo adecuar las respuestas educativas [...] a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas de un centro o un aula [...] para que alcancen los objetivos educativos propuestos para ellos». Por otra parte, la atención a la diversidad de personas que han sido en un inicio excluidas del sistema y en este momento se responde a sus necesidades, compensando las desigualdades para generar igualdad de oportunidades. En este sentido, Echeíta (2005: 3) hace referencia a prácticas pedagógicas «dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades del alumnado en desventaja y, por lo tanto, en riesgo de fracaso escolar, bien sea por razones personales [...], sociales [...], familiares [...], historia académica [...], o de procedencia (inmigrantes) entre otras».

Cada uno de los y las alumnos/as merece una atención individualizada y no por ello se debe apartar del resto. La escuela inclusiva entiende la diversidad como enriquecimiento. Como indica Parrilla (2002: 24), la inclusión supone un proceso de «enriquecimiento ideológico y conceptual». La escuela inclusiva es la respuesta a las necesidades de todos nosotros, si queremos construir una sociedad con ciudadanos que se respeten deberemos empezar por respetarnos.

Para finalizar, realizo una pregunta para la reflexión del lector, ¿Respetamos al alumnado aún cuando no respondemos a sus necesidades?

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2002): «Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos», *Revista de Educación*, 327: 69-82.
- BLANCO, R. (1999): «Hacia una escuela para todos y con todos», *BOLETIN del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48: 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.

- ECHÉITA, G. (2005): «Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad», *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44: 7-16.
- FLICK, U. (2007): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- GONZÁLEZ, J.A. (2009): «La resolución de conflictos en contextos multiculturales», en SORIANO, E. y cols., *Vivir entre culturas. Una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla, pp. 205-235.
- MUNNÉ, M. y MAC-CRAGH, P. (2006): *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó.
- PARRILLA, A. (2002): «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva», *Revista de Educación*, 327: 11-29.
- STAKE, R. (2007): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- TORREGO, J.C. (2008): *El Plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.



Jornades de Foment de la Investigació

ESTUDIO DE LAS MANIFESTACIONES DE LA DIVERSIDAD SEXUAL ARGENTINA EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ, LOS CONFLICTOS Y EL DESARROLLO

René Alfonso CAÑÓN PINEDA

INTRODUCCIÓN

A partir del reconocimiento de las diferencias como elementos que aportan a la diversidad, y no como elementos conflictivos, es que se plantea el presente documento, en el que se parte de la importancia, impacto y alcance que tienen las elaboraciones culturales y sociales sobre aspectos tan trascendentales para los seres humanos como la sexualidad y el género.

Para cerrar la reflexión, hay una revisión a aspectos relacionados con la intención e impacto de la ley de regulación de comercio sexual, donde se abren nuevos focos de investigación más allá del discurso sexual porque se encuentra que hay elemento innovador y revolucionario que parte de lo sexual pero que llega a otros cimientos de la sociedad, estamos hablando, según palabras de Butler de lo *queer*.

MANTENIENDO LAS NOCIONES

Para llegar a una comprensión de esta situación es necesario plantear que las creencias culturales que conforman los conceptos sobre la sexualidad humana se nutren de varias fuentes, dentro de las que se pueden mencionar los discursos médicos, religiosos, psicológicos y culturales con los que las sociedades se han conformado. Estos discursos se convierten con el tiempo y con el uso social en nociones que definen la realidad de las interacciones de los integrantes de la sociedad. Esta conformación de lo que se establece como realidad y verdad, es lo que orientará la interpretación de los hechos sociales que se dan entre sujetos en las tres dimensiones temporales (pasado, presente y futuro).

En este texto se abordaran conceptos y definiciones en torno a lo que en la sociedad occidental actual se menciona como Realidad, Diversidad y Relatividad, en un contexto menos teórico pero más cercano a los textos normativos que se aplican en la sociedad argentina y en las sociedades occidentales en general.

El problema que se intenta abordar en el texto, tiene que ver en cómo la sociedad se organiza y define las conductas que son aprobadas y las que son proscritas o reguladas usando diferentes tipos de discursos o mecanismos de control, los que a su vez, conducen a la creación y mantenimiento de diferentes figuras de poder, que son las encargadas de reglar, organizar, castigar y corregir a los sujetos que son reconocidos como ajenos a los estándares aprobados por la sociedad.

Los discursos sobre la sexualidad son el foco de principal interés para el actual ejercicio argumentativo, por esto, se intenta analizar la forma en que se presentan, siendo de manera directa, solapada o ulterior, todo con el fin de tratar de exponer los elementos que han definido la interpretación cultural y política de la sexualidad, particularmente en el campo de relaciones que se establece con los colectivos LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales).

Para analizar el tema de la sexualidad y las regulaciones de la sociedad argentina frente a los colectivos LGBT, se abordan temas considerados como relevantes y básicos, para la comprensión de la influencia de los textos jurídicos y policiales que regulan las actividades sexuales de la sociedad. Para esto se presentan algunos autores como Van Dijk y su construcción teórica frente

al concepto de Discurso, comprendido como un sistema jerarquizado de elementos que van aumentando su complejidad a medida que se involucran más elementos, sujetos, contextos y significaciones.

Esta concepción sobre el Discurso, articula diferentes componentes, sean estos morfológicos, semánticos, sintácticos, significativos y culturales, como esenciales en el momento de realizar una interpretación de los hechos sociales de un grupo en particular. Sin estos elementos no es posible comprender la forma en que se crean y mantienen los sistemas de creencias y de significados que trascienden en el tiempo dentro de las culturas. (Van Dijk, 1998).

A partir de esta definición de Discurso, se da paso a una categoría nueva de análisis que es el de Realidad, en la que se tiene en cuenta la propuesta de Searle, en la que se define una realidad humana manifiesta en las interacciones y en la comunicación, que se constituye en la forma en que se explica y entiende los hechos de la vida misma, pero dándole un sentido, lógica y coherencia a través de los discursos y de las interacciones entre sujetos que usan unos códigos establecidos para interpretar los signos que llegan del exterior y que modifican la interpretación de la realidad. Se propone que la realidad está definida en las instituciones y las interacciones simbólicas de los seres humanos. (Searle, 1997).

El interés por definir las categorías de Discurso y Realidad, se centra en reconocer como estos dos conceptos se articulan dentro de la sociedad de manera evidente o no, para la creación y definición de otros campos, que a su vez tendrán como objetivo la clasificación y regulación de las actividades humanas, tal es el caso del discurso político, social y policial frente al tema de la sexualidad y su interpretación, que definirá los campos de normalidad o anormalidad en que se está desarrollando. Esta lógica para definir y clasificar es comentada por Foucault (1997: 159) así,

La historia natural es contemporánea del lenguaje: tiene el mismo nivel que el juego espontáneo que analiza las representaciones en el recuerdo, fijados elementos comunes e impone, por último, los nombres. Clasificar y hablar tienen su lugar de origen en ese mismo espacio que las representaciones abre en el r de sí misma ya que está destinada al tiempo, a la memoria, a la reflexión, a la continuidad.

En la sociedad cuando se encuentra una acción que resulta novedosa porque no se da dentro de los estándares de comportamiento socialmente aceptado, se usan diversos tipos de discursos para clasificar, verificar y definir qué tipo de acción es la que se está estudiando, ya que esta puede ser entendida como anormal, adaptativa, conflictiva, mórbida, genial, ilegal, etc., pero en todo momento es necesario recurrir a un Discurso y una clasificación que sea aprobada, y que responda a los principios fundacionales de realidad de una sociedad definida.

La lógica y coherencia de los discursos creados para explicar la realidad, están conformados por axiomas o sentencias con un sentido racional que son tomados como una interpretación de la realidad en la que acontecen los hechos sociales, y logran una validez por la relación entre los hechos y los enunciados que se usan para demostrarla. Este proceso de enunciación, explicación y verificación, define la manera en que se interpreta el mundo, ya que denota las razones y las conexiones entre la interpretación del mundo y su explicación. Es común que para pensar o reconocer la veracidad del discurso, éste debe mantener una relación con aspectos facticos, ya que gran parte de lo considerable como verdad y real, tiene que ver con la capacidad o posibilidad

de contrastar los enunciados del lenguaje con eventos visibles, tangibles o materiales. En el caso de los discursos que tratan aspectos referentes a lo intangible, hay otras reglas y estructuras para validar su coherencia, así se estén abordando aspectos intangibles, lo que quiere decir que también se aplican reglas para demostrar la validez de un enunciado así sea éste para elementos considerados como intangibles. (Potter, 1998).

Mencionar estas categorías tiene el objeto de cimentar los principios filosóficos y epistemológicos que dan sustento a la argumentación del presente texto, en la que se pretende cuestionar la forma en que se construye una realidad en la que la opción no heterosexual es definida por diversos discursos como un elemento revolucionario, nocivo, desviado o inferior.

Al develar la manera en que social y personalmente se consideran los discursos como una demostración de la Realidad, se intenta debatir y hallar nuevas maneras de interpretar y de enunciar los eventos que se dan por fuera de la lógica heterosexual para reconocerlos e integrarlos a la matriz de situaciones que no contienen ningún componente que sea por sí mismo nocivo o negativo para el desarrollo de los sujetos. Dentro de la definición de heteronormalidad, se identifican principios que se despliegan por toda la estructura social, que regulan el comportamiento de los sujetos, desde los aspectos más íntimos y personales, hasta los visibles y de interacción con otros sujetos, espacios e instituciones.

CREANDO TEXTOS EN BUENOS AIRES, ARGENTINA

La situación social presente en la ciudad de Buenos Aires en Argentina, reúne varios aspectos coyunturales pero a la vez de interés para los estudios de género, paz y conflictos porque confluyen una serie de eventos y posturas filosóficas, jurídicas y sociales en torno al tema de la prostitución, el espacio público y la libertad sexual de los sujetos. Esto para mencionar solo los elementos más relacionados con el objeto de estudio y discusión del presente texto, ya que sí se quisieran revisar otros aspectos se debería tener en cuenta el contexto histórico, social, político, mundial e institucional para analizar otros vectores que se articulan con el campo de la sexualidad.

A finales de la última década del siglo XX en Argentina se dio un debate en torno a la estructura del Estado, y se definió mantener una estructura federalista, en donde cada provincia promulgó una constitución propia para cada región y un código policial provincial. Estos dos textos y su correspondiente despliegue en acciones, estaban subordinadas a la Constitución Nacional de Argentina pero se organizaron de acuerdo a los procesos legislativos de las Asambleas Estatuyentes propias a cada región.

Para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se propuso una Constitución del Estado en la que se tenían amplias consideraciones en lo referente a las libertades individuales, conllevando a la modificación de algunos instrumentos legales usados hasta el momento como medio para el control policial de la comunidad. Dentro de los principales aspectos modificados con la entrada en vigencia de la nueva constitución, se puede resaltar la suspensión de los Edictos Policiales, que le brindaban a la policía federal la libertad y legalidad necesaria para poder arrestar a las personas en base a sus características personales y la probabilidad de la realización de una actividad tipificada como delincencial; lo anterior quiere decir, que era legal que las

autoridades policiales detuvieran y arrestaran a una persona debido a ciertos rasgos o actividades consideradas como sospechosas, sin que se hubiera dado ninguna actividad ilegal o que atentara contra la seguridad de la sociedad, se hable entonces de arrestos preventivos. (Zeno, 2006).

Esta situación afectó en especial a las personas pertenecientes a grupos LGBT, en especial los travestís, que por su imagen personal no respondían a los estándares de vestido y comportamiento impuestos desde los principios heteronormativos; además de lo anterior, la misma estructura reguladora de los sexos y de los roles de género mantenían una exclusión evidente y encubierta sobre las personas de colectivos LGBT, ofreciéndoles pocos espacios sociales y laborales en donde pudieran presentarse sin temor a prejuicios, discriminaciones o persecuciones, lo que facilitó que la actividad de la prostitución se convirtiera en uno de los campos en que la población LGBT pudiera hallar un nicho en el que pudiera presentarse con menores presiones sociales.

Lo anterior viene a modo de explicación de las posibles interpretaciones que se tienen dentro de la sociedad en lo relacionado con la sexualidad, ya que la lectura de las autoridades y de los que se han formado socialmente bajo los preceptos de la heteronormatividad, en situaciones con personas por fuera de las categorías creadas para clasificar los aspectos de sexo y género, caen de inmediato en definir a los sujetos apartados de la norma social como desadaptados, enfermos, desviados, etc.

En este punto las categorías de discurso y realidad, ayudan a reconocer un texto jurídico transversal a toda la sociedad, que define una realidad en el campo de la sexualidad, en donde hay definiciones de lo normal y permitido, como de lo desviado y lo punible. Con esto, se encuentra la manera en que se articulan estas dos categorías para definir un orden social, con definiciones frente a campos íntimos y sociales de los seres humanos, con la determinación de las regulaciones y de las autoridades reconocidas para definir qué es permitido, y lo que debe ser atendido para su corrección.

Para los integrantes del colectivo LGBT existe un conflicto, ya que hay un manejo complejo frente a la forma en que deben ser reconocidos y tratados por las autoridades de la ciudad, ya que la imagen, en especial la de los travestís, sufre modificaciones físicas y del vestido, en comparación con los gays y las lesbianas que se mantienen más cercanas a los estándares de los roles asignados por la heteronormatividad.

En el momento que se trata de comprender lo que está sucediendo en una zona reconocida por su comercio sexual con presencia de travestís, la sociedad se encuentra ante diversos fenómenos subversivos, el primero en la posibilidad de encontrar una situación sexual, que socialmente se espera sea íntima, en forma de transacción comercial abierta; otra es la de encontrar que el objeto de placer puede variar de acuerdo al interés de las personas envueltas en la transacción y finalmente ver que, no hay roles sexuales fijos, establecidos, sino que hay una serie de cambios y pliegues entre lo que se reconoce como masculino o femenino. Este aspecto difuso para la heteronormatividad, permite una definición de seres humanos abyectos, que están por fuera de la lógica binaria del sexo y del género, dejándolos por fuera de los límites naturales, por lo tanto la sociedad refuerza sus barreras culturales y discursivas, con el fin de evitar el ingreso de lo anti-natural. (Soley-Beltrán, 2009).

EL USO DE LAS DISTINCIONES

Para Butler, la definición del concepto que enuncia al sujeto que se representa de forma diferente al rol asignado por su género, es mencionado como *queer*, ya que propone que la definición y el alcance discursivo de lo *queer* se ha modificado totalmente, desde el momento en que se empezó a usar el término hasta la actualidad, pasando de una acepción completamente negativa hasta la nueva visión en la que el término representa los intereses de un grupo social que espera ser reconocido como un elemento más de la sociedad y no como las representantes de la desviación. En palabras de Butler (2002: 313),

Cuando el término se utilizaba como un estigma paralizante, como la interpelación mundana de una sexualidad patologizada, el usuario del término se transformaba en el emblema y el vehículo de la normalización y el hecho de que se pronunciara esa palabra constituía la regulación discursiva de los límites de la legitimidad sexual.

Sobre esta categoría, la *queer*, Butler hace un estudio sobre la manera en que socialmente se entiende y las formas en que socialmente se ha venido transformando la concepción de sexualidad para abordar el fenómeno, ella define esta situación como la performatividad del discurso, donde hay una modificación en el discurso y sus textos de acuerdo al momento histórico y a los contextos en los que es usado, permitiendo por esto que algo usado anteriormente como agravio o categoría negativa, ahora pueda representar un movimiento o la reivindicación por un espacio social.

En el caso argentino encontramos como hay un choque entre las dos opciones de entender el fenómeno *queer*, porque hay una parte de la sociedad y de sus autoridades que mantienen la concepción heteronormativa, que reconoce dos géneros con roles y apetitos sexuales determinados, que deben desarrollarse por medio de la reproducción y por lo tanto conformar familias, que vuelve patológico o discrimina cualquier otra forma de sexualidad que no cumpla con la estructura social de pareja reproductiva; la otra visión sobre el asunto permite reconocer que ya hay una identidad *queer*, aglutinante de diversas personas, que por medio de este concepto, se reconocen y solicitan un espacio social más amplio y flexible que no los discrimine, pero usando una identidad que ya es reconocida como marginal, pero a la vez subversiva con el orden establecido, asignándole así una fuerza irruptiva porque sus discursos aún no hacen parte de las relaciones de poder regulares de la sociedad.

En todo este debate para la creación de la nueva ley, se puede reconocer que hay un espacio que permite la aparición de sujetos con voces diferentes a las de la heterosexualidad, ya hay un reconocimiento, no sólo por la anormalidad asignada, también lo hay porque se escuchan sus planteamientos y reclamos, por lo que se deduce que ya hay una identidad visible de lo *queer*, que antes no era reconocida porque no era posible que desde la anormalidad de alzarán voces racionales que reclamaran un espacio diferente al asignado.

El término *queer*, al tener un fuerte estigma social, ha debido conformarse con diversos aportes venidos de los campos de la sociedad que encuentran en éste, un fenómeno de resistencia a la homogeneización, y una oportunidad para presentar una revolución en uno de los aspectos básicos de la sociedad actual. Se produce una serie de intercambios e interacciones que permiten la vigencia del concepto *queer*, que a la vez se ha venido transformando para llegar a ser una

postura que cuestiona a la sociedad más allá de la sexualidad. Ya hay un espacio social que denomina la divergencia sexual a la par de lo gay o lo lésbico, Butler (2002: 322) dice sobre esto,

En este sentido, continúa siendo políticamente indispensable reivindicar los términos “mujeres”, “queer”, “gay”, “lesbiana”, precisamente a causa de la manera en que estos mismos términos, por así decirlo, nos reivindicamos antes de que lo advirtamos plenamente. A la vez, reivindicar estos términos será necesario para poder refutar su empleo homofóbico en el campo legal, en las actitudes públicas, en la calle, en la vida “privada”. Pero la exigencia de movilizar el necesario error de identidad (según la expresión de Spivak) estará siempre en tensión con la oposición democrática del término que se alza contra los despliegues que se hacen de él en los regímenes discursivos racistas y misóginos.

En el caso hipotético de una sociedad que no reconoce dentro de sus integrantes, grupos divergentes a la norma, se puede plantear que hay un silenciamiento de lo humano mismo, ya que no es posible en el devenir de las interacciones, que un sistema de valores y creencias permanezca inmutable en el tiempo, ya que la subversión y el cuestionamiento de las normas impuestas, es lo que ha permitido que las sociedades sean más plurales y flexibles en los momentos que se integran a ella nuevos sujetos, o en el momento de interactuar con sujetos de otras comunidades. Las sociedades rígidas tienen un limitante temporal y están a la espera de las revoluciones que las lleven más allá del tiempo circunscripto.

El desplazamiento de la realidad y la sociedad frente a la existencia *queer*, tiene varios elementos relacionados con las condiciones de poder que han venido permitiendo la aparición y mantenimiento de nuevos discursos, que se caracterizan por su fuerza social, y por la imposibilidad de mantenerlos sumergidos en el devenir social. Sobre los discursos que se exponen para ser reconocidos Searle (2000: 231) dice,

Para crear razones independientes del deseo un agente tiene que tener un lenguaje. Uno puede imaginar seres prelingüísticos primitivos que impongan condiciones de satisfacción sobre las condiciones de satisfacción. Pero la creación sistemática de tales razones, y su comunicación a otras personas, exige dispositivos simbólicos convencionales de los tipos que son característicos de los lenguajes humanos. Además, las relaciones sociales exigen que seamos capaces de representar las relaciones deónticas que están incluidas en la creación de razones para la acción independientes del deseo, y necesitamos también el lenguaje para ordenar el tiempo de la manera exigida.

Con lo anterior se entiende la necesidad de articular un discurso en los términos adecuados a un contexto social dado, si no se hace de esa forma, es seguro que se llegará a un punto de desconfirmación del discurso, o de un reconocimiento parcial o sesgado, que se aparte de las intenciones u objetivos trazados para el discurso que representa el deseo de reconocimiento e inclusión.

A pesar de las continuas luchas y enfrentamientos entre algunos componentes de la sociedad argentina y la comunidad LGBT, es posible reconocer que se han venido dando las condiciones de posibilidad para la emergencia de un discurso alternativo al de la heterosexualidad, Butler (2001: 147) señala,

El poder del lenguaje para trabajar sobre los cuerpos es a la vez la causa de la opresión sexual y el camino más allá de esa opresión. El lenguaje no funciona ni mágicamente ni inexorablemente: Hay una plasticidad de lo real respecto del lenguaje: el lenguaje tiene una acción plástica sobre lo real. El lenguaje asume y modifica su poder para actuar sobre lo real mediante actos locutorios que, al repetirse, se convierten en prácticas arraigadas y, a la larga en instituciones.

Si las condiciones de posibilidad se mantienen en la sociedad argentina, permitiendo la aparición de discursos que representen a los colectivos LGBT, se seguirá dando el debate político y social frente a la inclusión y al reconocimiento de otras formas de identidad y despliegue sexual, dejando atrás las definiciones de desviación y anormalidad sobre los sujetos de los grupos LGBT, pero esto no se dará sin que se presenten grandes resistencias, ya que «[l]as posibilidades de resignificar la heterosexualidad misma se niegan precisamente porque la heterosexualidad se considera un sistema total que requiere un desplazamiento total. Las opciones políticas que resultan de una visión tan totalizadora del poder heterosexista son: a) una conformidad radical, o b) una revolución radical». (Butler, 2001:153).

Esta revolución implica mantener las cuestiones sobre la forma en que se construye la realidad por unos discursos que se imponen, ocultan y definen al mundo mismo según sus intereses, sin que se permita la aparición de otras formas de representar la realidad. También es una revolución extensa en tiempo y en espacios sociales; no hay manera de delimitar cuánto tomará para la transformación social, ni tampoco se pueden seleccionar campos prioritarios de la sociedad en los que se deba actuar, todo está inmerso en grandes incógnitas pero éstas no deben detener el cambio frente a la sexualidad.

A través de las reivindicaciones por una política que no determine a los sujetos sociales como parejas heterosexuales potenciales, se han venido dando otros movimientos en la sociedad que cuestionan el orden heteronormativo, no por el conflicto con el tema sexual sino por el sentido práctico que el sistema le quiere dar a los sujetos para que se constituyan en pareja y sean reproductivos. Frente a esta visión, la postura de las asociaciones lésbicas y gay, encuentran un punto común con lo *queer*, y con los hombres y mujeres que han decidido no conformar pareja ni reproducirse (Agacinski, 1998).

CONCLUSIONES

El presente texto realiza una revisión breve sobre el asunto de los aspectos sexuales y sociales en la ciudad de Buenos Aires, pero de ninguna manera alcanza a ser un texto definitivo ya que se mantiene la exploración sobre la situación social que se intenta aprehender y porque hace falta integrar nuevos elementos y profundizar en los citados hasta el momento.

Hay un intento por mantener el uso de categorías que faciliten el argumento teórico frente a las temáticas referidas en la sociedad como verídicas, razonables y reales, por esto se mantienen las referencias constantes a la realidad y al discurso, ya que por medio de estos conceptos se da una aproximación a la forma en que se instituyen hechos políticos y culturales, que son usados para moldear las relaciones sociales y la vida misma de los sujetos sociales. Por esto la intención de revisar las condiciones de posibilidad con las que actualmente cuentan los colectivos ajenos a la heteronormatividad reproductiva, para articular la forma en que establecen nuevos discursos que por el sólo hecho de hallar un espacio de enunciación ya están creando una realidad diferente.

Como resultado de esta aproximación, han surgido nuevas variables sobre la sexualidad como cuestión del presente estudio, ya que han aparecido elementos que mencionan las nuevas formas en que se desafía la lógica heterosexual, emergiendo en esto, la cuestión de los roles

sexuales asignados por el sexo biológico y por la apariencia física, que encuentran un límite real en los sujetos *queer*.

En este momento de la reflexión, aparecen nuevos temas que merecen un mayor estudio como son las investigaciones y manifestaciones del colectivo *queer*, ya que ellas representan la mayor revolución en el campo de la sexualidad porque no se insertan en muchos de los preceptos que son mencionados como normales para una sociedad fundada en la heterosexualidad, en la asignación de roles de género inmutables, y en la construcción de parejas leales para la constitución de familias.

Finalmente, es innegable que la sociedad argentina se mantiene bajo la lógica heterosexual, pero es cierto también que hay unos espacios de posibilidad más allá, en donde se da un estatus a la divergencia para que debata sobre asuntos tanto políticos y culturales, entre otros, lo que puede convertirse con el tiempo y con las acciones adecuadas, en una ampliación de la realidad y de las posibilidades sexuales más allá de de heteronormatividad, pero para llegar a esto hace falta que los colectivos divergentes mantengan sus discursos y que no cesen ante las estrategias de cooptación o del miedo que puedan llegar a encontrarse.

BIBLIOGRAFÍA

- AGACINSKI, S. (1998): *Política de sexos*. Madrid: Grupo Santillana.
- BUTLER, J. (1997): *Mecanismos psíquicos del poder teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- _____ (2001): *El género en disputa*. México: Paidós.
- _____ (2002): *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1990): *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- OLIVÉ, L. (1988): *Conocimiento, sociedad y realidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- POTTER, J. (1998): *La representación de la realidad, discurso retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- SEARLE, J.R. (1997): *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2000): *Razones para actuar, una teoría del libre albedrío*. Barcelona: Nobel.
- SOLEY-BELTRAN, P. (2009): *Transexualidad y la matriz heterosexual, un estudio crítico de Judith Butler*. Barcelona: Bellaterra.
- VAN DIJK, T.A. (1998): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- _____ (2003): *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América latina*. Barcelona: Gedisa.

